

# **Skole- og fritidserfaringer hos en gutt med atferdsvansker og lese- og skrivevansker**

*en introspektiv studie*

**Trond Kristian Sveva**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

**25.05.09**

---

## Sammendrag

Problemstilling: Problemstillingen i min masteroppgave lyder:

*Hvordan opplevde jeg tilværelsen i skolen og på fritida, hvordan ble jeg oppfattet og møtt, og hvordan ville jeg ha profittert på å bli møtt?*

Bakgrunn og formål: Valg av tema i oppgaven bunner i egne opplevde erfaringer med skolerelaterte vansker som lese- og skrivevansker, skolefaglige problemer og ulike former for og grader av atferdsvansker. Utgangspunktet er også vissheten om at mange elever i dagens skole sliter med mye av det samme som jeg gjorde som skoleelev.

Metode: Min kvalitative introspektive metodiske tilnærming fremstilles i form av en helhetlig, sammenhengende narrativ (fortellende) fremstilling med en aldersbasert struktur. Den styrkes av utvalgte sitater fra det omfattende skriftlige materialet jeg innhentet fra skole, PPT og andre aktuelle involverte instanser.

Oppsummerende presentasjon og drøfting av datamaterialet: Min opplevelse av skolen og fritida i min skolegang bar preg av jeg opplevde meg som mislykket, mindreverdig, misforstått og ensom, selv om jeg sjelden var alene og utad var veldig sosialt utadvendt. For eksempel pratet jeg veldig mye og gjorde mye som var eller endte galt og som jeg ikke mye negativ oppmerksomhet for. Ingen visste imidlertid hvor vondt jeg hadde det inni meg, for det turde jeg ikke vise eller si til noen. Jeg reagerte i stedet med ulike former for og grader av atferdsvansker, primært utagerende. De ulike atferdsvanskene jeg har slitt med har jeg betraktet synonymt med dekompenenserende, destruktive mestringsstrategier (Magnussen, 1998). Dette har jeg igjen reflektert over i lys av min dårlige selvoppfatning eller self-efficacy (Bandura, 1997) og i lys av tendensen til å bli oppfattet og møtt som atferdsvanskelig. Med forankring i humanistiske, systemiske og behavioristiske teorier har jeg reflektert over sannsynligheten for at mine vansker trolig ville ha blitt redusert hvis jeg av flere hadde blitt møtt med mer positiv oppmerksomhet rettet mot positiv atferd. De ville også trolig ha blitt redusert hvis jeg i større grad hadde blitt møtt med oppriktig interesse for og forsøk på å forstå hvordan jeg hadde det, hva som plaget

---

meg og hvorfor jeg oppførte meg på de atferdsvanskelige måtene jeg gjorde. I tillegg til å bli møtt med en slik genuin, uforbeholden interesse og aksept for meg *som person*, ville jeg ha profittert på å bli møtt med andre tilnærminger enn jeg i stor grad ble. Jeg ville for eksempel ha trengt å bli møtt med mer positiv forsterkning av positiv atferd (Skinner i Woolfolk). Det motsatte var ofte tilfelle både i skolen og ellers. Dersom flere hadde møtt meg med aktiv hjelp til å gjøre meg forstått med hensiktsmessige begreper, samt tale- og skriftspråket for øvrig, ville det også ha kunnet redusere mine vansker. Jeg opplevde imidlertid flere svært betydningsfulle relasjoner med pedagoger, familiemedlemmer, venner og fagfolk. I disse relasjonene opplevde jeg også gode intervensjoner i forhold til mine ulike vansker. Jeg ville imidlertid ha profittert på å erfare dette tidligere og med flere. Likevel førte de betydningsfulle relasjonene og intervensjonene, sammen med min stahet og stå-på-vilje, til at jeg aldri ga opp men alltid fant en mening med tilværelsen og det jeg gjorde, uansett hvor store vanskene var. Dette har jeg reflektert over i lys av Antonovsky (1993).

Gjennom hele min skolegang opplevde jeg ulike typer negativt selvforsterkende interaksjonsspiraler. Det gjaldt både i forhold til menneskelige relasjoner og vansker på ulike utviklingsområder, med spesielt fokus på mening i begreper (Rommetveit 2000), skriftspråkutviklingen (Lyster 2002, 2004) og det jeg konsekvent har valgt å beskrive som atferdsvansker. Dette begrepet er reflektert over i lys av en rekke ulike teoretiske perspektiver, med særlig vekt på fenomenet i skolen. Tidligere oppdagelse av og funksjonell intervensjon i forhold til mitt dårlige ordforråd, lese- og skrivevanskene og atferdsvanskene ville altså høyst sannsynlig ha redusert alvorlighetsgraden, varigheten og omfanget av problemene, selv om det vil være ulike oppfatninger om hvor det er viktigst å starte forandringsprosesser. Dette samsvarer også med kritiske innvendinger til den økologiske modellen til Bronfenbrenner (1979), som jeg også har drøftet mine erfaringer opp mot. Selv om jeg for det meste opplevde skolen som for lite differensiert i forhold til mine forutsetninger og behov, fikk jeg imidlertid en positiv annerledes opplevelse av skolen da jeg gikk på Lillegården spesialskole, som det den gang het.

---

## Forord

Det er mange mennesker for fortjener en takk i forbindelse med mitt mastergradsprosjekt. Jeg vil starte med å takke Berit Rognhaug for forelesningen hun hadde om kasusstudier. Denne var til stor inspirasjon for meg og ga meg ideen til å skrive denne oppgaven. Videre vil jeg takke min veileder Terje Endrerud. Han har med sin genuine interesse for meg og mitt prosjekt, sin faglige kompetanse og sine mange konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen vært en uvurderlig støtte for meg. Derneft vil jeg takke Reidun Tangen ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo (UiO), for at hun i samråd med andre godkjente mitt originale valg av metodisk tilnærming, og i masteroppgaveseminaret viste oppriktig tiltro til prosjektet. Andre personer tilknyttet UiO og andre instanser har også hatt enorm betydning for at jeg har klart å fullføre mitt mastergradsprosjekt til normert tid. En spesiell takk går til Linda Halvorsen, som gjennom hele prosessen har vært en tålmodig, engasjert og oppmuntrende skrivehjelp. I likhet med de andre personene nevnt ovenfor, har hun hatt stor betydning ved sin tro på meg og mitt prosjekt.

Til slutt vil jeg takke familie, venner, pedagoger og andre som gjennom hele mitt liv, min skolegang og mitt utdannelsesforløp har støttet og oppmuntret meg, og vist meg oppriktig tiltro til mine ressurser og muligheter. Disse utgjør grunnlaget for at jeg aldri ga opp, men fortsatte å kjempe for å få et godt og meningsfylt liv. Det fikk jeg omsider erfare at det også for meg var mulig å få!

Trond Sveva,

Oslo, 25.05.09

---

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 FORMÅL .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 PROBLEMSTILLING.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 DISPOSISJON .....</b>	<b>8</b>
<b>KAPITTEL 2. METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 INTROSPEKTIV FORSKNINGSTILNÆRMING .....</b>	<b>12</b>
<b>2.3 NARRATIV FORSKNINGSMETODE STYRKET AV SKRIFTLIGE DOKUMENTER .....</b>	<b>13</b>
<i>2.3.1 Gjennomføringen av min metodiske tilnærming.....</i>	<i>15</i>
<b>2.4 GROUNDED THEORY .....</b>	<b>16</b>
<b>2.5 REFLEKSJONER RUNDT VALIDITET OG ETIKK.....</b>	<b>18</b>
<b>KAPITTEL 3. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 ATFERDSVANSKER – HVA ER DET? .....</b>	<b>21</b>
<i>3.1.2 Sosial kompetanse.....</i>	<i>22</i>
<i>3.1.3 Hyperkinestetiske forstyrrelser; AD/HD med tilleggsproblemer.....</i>	<i>23</i>
<b>3.2 ET SYSTEMØKOLOGISK PERSPEKTIV PÅ ATFERDSVANSKER .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 HUMANISTISK-EKSISTENSIALISTISKE PERSPEKTIVER PÅ ATFERDSVANSKER .....</b>	<b>26</b>
<i>3.3.1 Maslows behovshierarki.....</i>	<i>27</i>
<i>3.3.2 Mestring og mestringsstrategier.....</i>	<i>28</i>
<i>3.3.3 Aaron Antonovsky.....</i>	<i>29</i>
<b>3.4 BANDURA OG BEHAVIORISTISKE PERSPEKTIVER PÅ ATFERDSVANSKER .....</b>	<b>29</b>
<b>3.5 PEDAGOGENS KOMPETANSE OG ANSVAR.....</b>	<b>31</b>
<b>3.6 LESE- OG SKRIVEVANSKER .....</b>	<b>33</b>
<b>3.7 ROMMETVEITS KOMMUNIKASJONSTEORI .....</b>	<b>35</b>
<b>KAPITTEL 4. MIN OPPLEVELSE AV SKOLE OG FRITID TIL MØTET MED BEHANDLINGSAPPARATET.....</b>	<b>36</b>
<b>4.1 1.-3. KLASSE: .....</b>	<b>36</b>
<b>4.2 4. OG 5. KLASSE: .....</b>	<b>38</b>
<b>4.3 6. KLASSE .....</b>	<b>41</b>

---

4.4 7. KLASSE .....	42
4.5 8. OG 9. KLASSE .....	45
4.6 "LILLEGÅRDEN PÅ BANEN" .....	52
4.7 VIDEREGÅENDE SKOLE .....	54
4.8 ETTER ENDT VIDEREGÅENDE - MØTET MED DET OFFENTLIGE HJELPEAPPARATET .....	55
4.9 21-ÅRSALDEREN .....	58
4.10 32 ÅRS ALDEREN .....	59
4.11 33- OG 34-ÅRS ALDEREN .....	60
<b>KAPITTEL 5. ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>63</b>
5.1 SAMARBEIDET MELLOM HJEM, SKOLE OG ANDRE INSTANSER .....	63
5.2 PEDAGOG-ELEV-RELASJONER .....	65
5.3 MESTRING OG SAMMENHENGEN MED SELVOPPFATNINGEN OG KVALITETEN PÅ RELASJONER MED ANDRE .....	69
5.3.1 Mening med mestring av tilværelsen – Antonovsky.....	75
5.4 MENINGSFORTOLKNING I FORHOLD TIL BEGREPER -ROMMETVEIT .....	76
5.5 LESE- OG SKRIVEVANSKER OG SKOLEFAGLIG FUNGERING .....	77
5.6 AD/HD OG ANDRE TYPER OG GRADER AV ATFERDSVANSKER .....	80
5.6.1 Sosial kompetanse .....	83
<b>KAPITTEL 6. OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>85</b>
<b>KILDELISTE.....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>92</b>
Vedlegg 1: Dokumentasjon fra Skien PPT på lese- og skrivevansker.....	93
Vedlegg 2: Vitnemål fra Gulset ungdomsskole .....	94
Vedlegg 3: Brev fra skolepsykologen til Gulset ungdomsskole.....	95
Vedlegg 4: Sakkyndig uttalelse, dysleksi. Skien kommunale vokseopplæring.....	96

---

# Kapittel 1. Innledning

I dagens skole er det godt dokumentert at lærings- og problematferd og andre pedagogiske utfordringer henger sammen med en rekke forhold ved relasjoner og situasjoner elevene befinner seg i. Vi kan se lærings- og problematferd i sammenheng med faktorer som relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere, skoleadministrative forhold og den enkelte lærer sin organisering av undervisningen. Dette kan igjen relateres til forventninger og krav elevene møter i skolen og hvordan dette mestres og håndteres av den enkelte elev. Av betydning for dette er blant annet hvor godt tilpasset opplæringstilbudet i skolen er i forhold til den enkelte elevs forutsetninger og behov. Opplæringstilbudet henger igjen sammen med det psykososiale og skolefaglige læringsmiljøet ved den enkelte skole og i den enkelte klasse eller gruppe (Nordahl et.al., 2006, Ogden, 2002).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det jeg har presentert innledningsvis har sammenheng med mitt valg av tema og metode i min masteroppgave. For jeg har valgt å skrive om mine egne opplevde erfaringer med lese- og skrivevansker, skolefaglige vansker, ulike former for og grader av atferdsvansker og en rekke forhold av betydning for dette. Mitt valg av tema har med andre ord bakgrunn i min egen tidligere livssituasjon og skolegang. I dag er jeg en mann på 37 år med diagnosene AD/HD og dysleksi som tar mastergraden i spesialpedagogikk. Ut i fra mine siste års studier har jeg lært mye om hvilke behov og rettigheter elever i den norske skolen har. For at alle elever skal få mulighet til å få utnyttet hele sitt utviklings- og læringspotensiale, har den norske skolen i dag en lovfestet plikt til å tilby elevene et optimalt differensiert psykososialt og skolefaglig læringsmiljø, formalisert i nyere lovverk som Opplæringslova (1998) og Kunnskapsløftet (LK-06). Dessverre eksisterer det likevel i den norske skolen atferdsvansker som ødelegger for den enkelte elev og for fellesskapet (Nordahl, T., Sørli, A-M, Manger, T., Tveit, A. (2005), 2005). For enkelte elever er

---

opplæringstilbudet og læringsutbyttet svært utilfredsstillende. Dette er ikke nødvendigvis bare et problem for den enkelte elev, men for skolesystemet i sin helhet (ibid). Slik var det også for meg i min skolegang.

## 1.2 Formål

Formålet med denne oppgaven er å formidle egne erfaringer, samtidig som jeg belyser disse ved bruk av eksisterende fagkunnskaper på området. Slik håper jeg å skape en utvidet og dypere innsikt hos pedagoger og andre i hvordan det kan oppleves å streve med lese- og skrivevansker, atferdsvansker og problemer relatert til dette. Samtidig er jeg klar over at mennesker med den beskrevne problematikk har ulike forutsetninger og behov. Jeg håper også at elever med tilsvarende vansker som jeg belyser i oppgaven skal få økt innsikt i egen problematikk og mulige hensiktsmessige strategier for å mestre denne. Jeg vil med oppgaven vise og formidle at det finnes håp og muligheter for å få et godt liv og en god utdanning, også for de med vedvarende og tidvis alvorlige atferdsvansker og lese- og skrivevansker. Mitt håp er at de skal få inspirasjon til å realisere sine reelle mål og drømmer gjennom å lese min masteroppgave.

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i det jeg har presentert ovenfor har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

***Hvordan opplevde jeg tilværelsen i skolen og på fritida, hvordan ble jeg oppfattet og møtt, og hvordan ville jeg ha profittert på å bli møtt?***

Av begrensningshensyn har jeg valgt å presentere sentrale begrepsavklaringer i problemstillingen og teoretiske perspektiver på disse samlet i kap. 3. Andre sentrale begreper i min masteroppgave vil bli avklart løpende i teksten der det faller seg naturlig. Det eneste jeg her vil utdype ved problemstillingen er å tydeliggjøre at mitt hovedfokus vil være på opplevelsen min av skolen og fritida i aldersspennet 6-18 år.



---

Jeg vil imidlertid også komme inn på noe om meg selv i førskolealderen og noe i kritiske faser i mitt liv, nærmere bestemt 21 og 32-34 års alderen. Bakgrunnen for valget av fokus på de sistnevnte aldersperiodene er at det da hendte mye sentralt i mitt liv av betydning for helheten og fokuset i oppgaven. Som 32-33 åring fullførte jeg blant annet min studiekompetanse, før jeg begynte med studier på Universitetet som 33-åring.

### **1.3 Disposisjon**

I kap. 1 har jeg presentert en kort innledning med bakgrunn for og formål med min masteroppgave, samt problemstillingen. I kap. 2 presenteres beskrivelser og refleksjoner rundt min introspektive, narrative metodiske tilnærming. Relevante vitenskapsteorier, samt refleksjoner rundt validitet og etikk, tydeliggjøres også her. I kap. 3 følger teoretiske perspektiver på atferdsvansker, AD/HD og lese- og skrivevansker, i tillegg til andre relevante teorier. I kap. 4 blir datamaterialet mitt presentert. Dette består av min egen fortale og nedskrevne livshistorie, styrket av relevante utvalgte sitater fra det omfattende skriftlige materialet som er innhentet fra skolen og andre aktuelle instanser. Datamaterialet mitt blir så i kap. 5 drøftet opp mot relevante teoretiske perspektiver fra teorikapitlet. Til slutt, i kap. 6, presenteres oppsummerende momenter og refleksjoner i lys av problemstillingen.

---

## Kapittel 2. Metodisk tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ introspektiv (selvstuderende), narrativ (fortellende) metode i min masteroppgave, siden jeg selv har mange spesialpedagogisk relevante erfaringer jeg mener mange kan lære av. Med mine livserfaringer har jeg gode forutsetninger for å kunne belyse hvordan det kan oppleves å være en skoleelev og student med problemer som lese- og skrivevansker og atferdsvansker. Jeg har dessuten gjennomgått en positiv forandring i den senere tid som gjør at jeg i dag fungerer svært godt, til tross for at jeg i store deler av livet har hatt problemer. Først i dette kapitlet vil jeg presentere masteroppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt; hermeneutikk. Denne vitenskapsteoretiske retningen vil jeg også kort belyse opp mot fenomenologi, da disse to retningene er nært beslektet og begge har relevans for min tilnærming. Derneft vil jeg beskrive og reflektere over min kvalitative introspektive tilnærming, for så å presentere min narrative metode, styrket av relevant skriftlig materiale. Videre vil jeg presentere den analytiske tilnærmingen jeg har valgt. Til slutt vil jeg presentere relevante refleksjoner rundt validitet og etikk.

### 2.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i masteroppgaven er hermeneutikk. Hermeneutikk er en grunnleggende retning innen all kvalitativ forskning som bunner i eksistensialistisk filosofi. Gadamer (1997) er en sentral person innenfor denne retningen. Han er inspirert av den eksistensialistiske filosofen Heidegger, og har blant annet videreutviklet refleksjoner fra klassisk hermeneutikk (ibid). Begrepet *meningshorisont* står sentralt i hermeneutikken, og det viser til den helhetlige forforståelsen alle mennesker til enhver tid har og tolker det de sanser ut fra. Menneskets forforståelse refererer til summen av den enkeltes subjektivt opplevde og tolkede livserfaringer, som igjen påvirker konstruksjonen av mening og innsikt i møte med alt nytt som sanses (Befring, 2007, Gadamer, 1997). Det beslektede begrepet *den hermeneutiske spiral* refererer til at en konstant interaksjon mellom tolkning av

---

delar og av helhet, for eksempel når en leser en skrevet tekst, kan føre til at leseren oppnår en stadig ny helhetsforståelse av teksten.

Hermeneutiske forskningstilnærminger kjennetegnes altså av kontinuerlig forsøk på å oppnå ny, mer helhetlig og samtidig dybdepreget innsikt i indre meningssammenhenger i fortellinger eller andre helheter (Befring, 2007, Gadamer, 1997). Ut i fra en hermeneutisk tankegang må en med andre ord i min fortalte og beskrevne livshistorie og i min masteroppgave for øvrig forsøke å forstå denne i sin helhetlige sammenheng. I samsvar med dette hermeneutiske helhetsperspektivet, deler jeg Gadamer (1997) sitt syn på at enkeltmenneskers livshistorier, inkludert min egen, først blir interessante forskningsbidrag når de plasseres inn i en større helhetlig kontekstuell og historisk sammenheng. Jeg mener at min egen livshistorie kan være et viktig forskningsbidrag ut fra en slik tankegang blant annet fordi de problemer jeg forteller og skriver om har en slik kontekstuell og historisk aktualitet: Jeg er oppvokst i et samfunn og en tid preget av krav til å tilpasse seg til et langt skole- og utdanningsløp preget av mye stillesitting og relativt passiv og ukritisk mottakelse og gjengivelse av tidvis praksisfjern teorikunnskap. Gode lese- og skriveferdigheter er avgjørende for å lykkes i et slikt system. Dette blir selvsagt vanskelig med betydelige lese- og skrivevansker, konsentrasjonsvansker, et påfallende høyt energinivå og følgelig et stort behov for å bevege meg mye fysisk. I tillegg opplevde jeg i stor grad at skolen ikke var tilstrekkelig individuelt tilrettelagt med tanke på rom for kreativ og praktisk problemløsning. Det ble altså et stort sprik mellom mange av mine egenskaper og det jeg oppfattet som strenge, tidvis meningsløse krav til atferd og prestasjoner fra lærere, foreldre og andre autoritetspersoner. På bakgrunn av dette ble jeg oppfattet og behandlet som en problemelev i hele min skolegang.

Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk retning ble utviklet på 1960-tallet. Retningen var en reaksjon mot den tidligere dominerende kvantitative forskningen, kjennetegnet ved hypotetisk-deduktive metoder med objektivt målbare og dokumenterbare årsaks- og effektforklaringer (Befring, 2007). Allment anerkjente grunnleggere eller tilhengere av hermeneutikken, som Bruner (1990) og Gadamer

---

(1997), var kritiske til den ensidige aksepten og bruken av kvantitative metoder i all forskning. De mente at den kvantitative tilnærmingens dominans hindret videreutvikling og fornyelse av teorier, samt muligheten for å oppnå dybdeinnsikt i menneskelige fenomener som det ikke går an å måle, veie og sammenligne rent objektivt og statistisk (Befring, 2007). Denne diskusjonen mellom tilhengere av kvantitative og kvalitative forskningstilnærminger ble kalt for positivismedebatten, og utfallet av debatten ble økt aksept og bruk av såkalte eksplorerende (utforskende) kvalitative forskningsmetoder (ibid). Tanken var at disse kunne utfylle de kvantitative tilnærmingene ved sin unike mulighet til å skape dybdeinnsikt i menneskelige fenomener.

Befring (2007) og Bruner (1990) peker på at eksplorerende kvalitative forskningstilnærminger er relevante, verdifulle og nødvendige, siden de kan utfordre den allerede eksisterende og formaliserte vitenskapen. Jeg er enig med Befring og Bruner i at det er behov for åpenhet, fornyelse og originalitet når det gjelder forskningsmetoder, begrunnet med at vi lever i et samfunn i rask og stadig utvikling. Jeg oppfatter min introspektive masteroppgave som en slik eksplorerende, ny og original tilnærming med relevans for dagens samfunn og skoledebatt.

Betydningen av å være åpen for nye og kreative forskningsmetoder påpekes også av Holter og Kalleberg (1996). De har et kulturpsykologisk perspektiv, kjennetegnet ved opptatthet av samspillet mellom indre psykiske tilstander og ytre miljøfaktorer, i stedet for av forskjellen mellom dette. Bruner (1990) er også skeptisk til kognitiv psykologi som forankrer sitt syn i et forhåndsbestemt, mekanisk menneskesyn som begrenser seg til å forstå menneskets komplekse selvutvikling ut i fra overfladisk informasjonsbearbeiding. Bruner (1990) mener at dette blant annet er en undervurdering av menneskets egen vilje, aktivitet, kritiske refleksjonsevne og ansvarsbevissthet. Han mener man må forstå og ta konsekvensen av at ethvert menneske er en kompleks, aktiv, reflektert og ansvarlig aktør i sitt eget liv, fremfor å forstå og møte mennesker som om de var maskiner ukritisk styrt av ytre drivkrefter og enkle kognitive informasjonsbearbeidingsprosesser. Jeg mener at mange av

---

refleksjonene til Bruner er relevante både for mitt valg av metodisk tilnærming i oppgaven og for forståelsen av min livshistorie. Jeg er enig med Bruner (1990) i at menneskene, i et komplekst samspill med omgivelsene, lager sin egen subjektive tolkning og forståelse av sammenheng i og mening med alt de sanser og opplever i livet som i utgangspunktet kan virke kaotisk.

Husserl (i Giorgi & Giorgi 2003) betraktes som en av grunnleggerne av den fenomenologiske tankegangen som er nært beslektet med hermeneutikken, selv om det også er visse forskjeller. Av plasshensyn og for å avgrense metodekapitlet til det jeg anser mest relevant, vil jeg ikke gjøre nærmere rede for fenomenologien som vitenskapsteoretisk retning. Jeg holder meg til kort å formidle hvordan hermeneutikken hovedsakelig skiller seg fra fenomenologien: For mens man innen fenomenologien hovedsakelig er opptatt av menneskets subjektive *opplevelser* av fenomener, er man innen hermeneutikken hovedsakelig opptatt av den subjektive *meningsfortolkningen* av fenomenene (Giorgi & Giorgi 2003). Jeg ser imidlertid ikke noe motsetningsforhold mellom dette, og av hensyn til blant annet oppgavens omfang og min prioritering av hva jeg anser viktig å ha med i den, har jeg valgt å konsentrere meg om den hermeneutiske vitenskapsteoretiske tilnærmingen. Jeg vil imidlertid legge til at jeg også ser relevansen som den fenomenologiske tilnærmingen har i forhold til min oppgave, siden det er min egen subjektive opplevelse som er gjenstand for fokus i oppgaven.

## **2.2 Introspektiv forskningstilnærming**

Introspeksjon betyr selvstudium (Befring, 2007). Jeg er med andre ord selv hovedinformanten i min egen masteroppgave, og det er min egen livshistorie som belyses. Som beskrevet var utfallet av den såkalte positivismedebatten økt aksept for og bruk av kvalitative tilnærminger med små utvalg. Min valgte tilnærming er en slik kvalitativ tilnærming. Befring (2007) går så langt som å beskrive den introspektive forskningstilnærmingen som grunnleggende innenfor fag som har menneskelig læring, utvikling og samhandling som sine hovedområder, forutsatt at det er et

---

minimum av systematikk i fremgangsmåten og fremstillingen av forskningsprosessen.

## **2.3 Narrativ forskningsmetode styrket av skriftlige dokumenter**

Begrepene *narrativ* og/ eller *narrativ metode* tolkes og brukes litt ulikt i ulike fagbøker, fag og vitenskaper. Jeg velger derfor å avklare min forståelse av disse begrepene med utgangspunkt i anerkjente, relevante teoretiske fremstillinger innen den narrative tradisjonen, for så å tydeliggjøre relevansen for min masteroppgave.

White & Epston (2000) betraktes som grunnleggerne av den narrative tradisjonen. På bakgrunn av litteraturstudier av sentrale forfattere innen den narrative tradisjonen, forstår jeg at begrepet *narrativ* viser til menneskets trang og tendens til å skape, omskape og uttrykke det de selv opplever som meningsfulle og sammenhengende fortellinger om seg selv i relasjon til omgivelsene. I følge den narrative tradisjonen skaper og omskaper mennesket hele tiden slike fortellinger på bakgrunn av den meningshorisonten eller forforståelsen som allerede er skapt av sanseinntrykk og tolkninger av disse. Dette samsvarer med refleksjonene jeg presenterte i redegjørelsen for det hermeneutiske vitenskapsgrunnlaget. Drivkraften bak fortellertrangen anses å være menneskets trang og tendens til å ordne og skape sammenheng i og helhet av enkeltstående sanseinntrykk og opplevelser av dette. Slik utvikles en stadig bedre evne til å skape orden, oversikt, mening og sammenheng i alt som virker kaotisk, meningsløst, ubegripelig og u håndgripelig med en gang det sanses. Ved hjelp av vår fortellertrang og samspillet mellom denne og hvordan den blir oppfattet og møtt av andre, påvirker vi altså i følge den narrative tradisjonene selv vårt eget liv og vår selv- eller identitetsutvikling (Bruner, 1990, White & Epston 2000). Stern (1985) er også kjent for tilsvarende teori. Han peker også på at menneskets selvutvikling er i kontinuerlig utvikling. Allerede 3-3,5 år gamle barn utvikler i følge Stern det han kaller den narrative selvstrukturen. Med dette viser han til menneskets trang og tendens til å fortelle om seg selv i relasjon til omgivelsene av de samme årsakene og motivene som beskrevet ovenfor.

---

Våre selvskapte og beskrevne eller fortalte tolkninger kan i følge sentrale tenkere innen den narrative tradisjonen med andre ord få direkte konsekvenser for vår egen selv- eller identitetsutvikling (ibid). White & Epston (2000) illustrerer dette med metaforen *å bli forfatter av eget liv*. Hensikten med narrative tilnærminger i forskning og terapi er følgelig å konstruere og rekonstruere problemfylte fortellinger til nye, mer positive og subjektivt meningsfulle fortellinger, ut fra troen på at dette vil kunne ha positiv effekt på evnen til å forestille seg og gjennomføre mer konstruktive valg i livet. Min masteroppgave kan ses som et eksempel på den hermeneutiske og narrative tradisjonens tro på at det er mulig å forandre problemfylte atferdsmønstre og livsstiler til mer positive ved å forandre tanker og språk. Samtidig er det mange tilfeldigheter som har hatt betydning i mitt liv. Dette ser jeg som relevant å drøfte i lys av nyanseringen til Ricoeur (1999) av denne teorien. Jeg viser her til Ricoeur sin påminnelse i denne sammenheng om at vi mennesker på forhånd ikke kan vite noe helt sikkert om- og dermed heller ikke fullt og helt ha kontroll over og påvirke alt ved våre omgivelser som uunngåelig påvirker oss og våre reaksjoner.

Spence (1982) og Goodson (2000) presenterer refleksjoner rundt begrepet narrativer som jeg mener har relevans for min oppgave. Spence (1982) skiller mellom 1) *narrative sannheter*, det vil si subjektive opplevelser og tolkninger av ulike memorerte fenomener og 2) *historiske sannheter*, det vil si reelle tidligere hendelser og andre forhold som man ved hjelp av presis og pålitelig sanseoppfattelse, hukommelse og ulike typer dokumentasjon/ bevismateriale kan gjengi presist og pålitelig. Jeg deler hans oppfatning om at det i forskning er viktig å vite forskjellen på, men samtidig å forene, historiske sannheter og narrative sannheter. Dette forsøker jeg også å gjøre i min oppgave. Relevante eksempler på *narrative sannheter* her er det jeg forteller ut fra min hukommelse om mine subjektive følelser, tanker og opplevelser. For dette er det bare jeg, og ingen andre, som vet at var sant for meg. Relevante eksempler på *historiske sannheter* i min oppgave er hendelser og fakta med liten mulighet for variasjon i tolkninger. Her viser jeg for eksempel til konkrete, observerbare forhold som både huskes av meg og fremkommer av den skriftlige dokumentasjonen jeg supplerer min egen fortelling med. Enda mer konkret er et slikt

---

eksempel karakterer som fremkommer av vitnemålet fra ungdomsskolen som jeg vedlegger i oppgaven.

Goodson (2000) presenterer lignende refleksjoner som Gadamer (1997) og hans fokus på sammenheng og helhet, som jeg beskrev under omtalen av det overordnede hermeneutiske grunnlaget i oppgaven. Goodson (2000) mener at man i vitenskapelig arbeid på samme tid må vite forskjellen på og klare å forene, subjektive livsskildringer (life story) og livshistorier i en større kontekstuell sammenheng (life history). Han mener denne helhetsfremstillingen er viktig for både å få tak i individuelle, relasjonelle og historiske prosesser samtidig. Dette mener jeg har relevans for min oppgave ved at mange av mine livserfaringer er aktuelle og forskningsmessig interessante i lys av dagens institusjonaliserte samfunn, hvor mange elever strever med mange av de samme problemene som jeg gjorde i min skolegang.

Goodson (2000) er skeptisk til at det finnes fasitsvar og universelle løsninger. Han påpeker at det er sentralt at man i vitenskapelig forskningsarbeid (og annen virksomhet) forsøker å ha en åpen, reflektert og fleksibel tilnærming. Goodson (ibid) er også opptatt av den læringsverdi som ligger i kontinuerlig videreutvikling av refleksjoner, ideer og forståelse på bakgrunn av dialoger. Han er også engasjert i betydningen av rom for utradisjonell og individuell tenkning innen forskning. Alle disse perspektivene til Goodson (2000) deler jeg, og de preger både min livshistorie og min masteroppgave.

### *2.3.1 Gjennomføringen av min metodiske tilnærming*

Det tidligere nevnte kriteriet om at alle forskningsoppgaver skal ha en logisk indre systematikk, struktur og sammenheng innfrir jeg i min masteroppgave både i min fremgangsmåte og skriftlige fremstilling. For mitt datamateriale blir både fortalt og skriftlig fremstilt i form av en sammenhengende og helhetlig narrativ (fortellende) fremstilling med en stramt strukturert, aldersbasert progresjon. Etter valget av metodisk tilnærming, innhentet jeg det som fantes av relevant skriftlig materiale fra min skolegang. Fra skolesektoren viste dette seg kun å være vurderings-/



---

meldingsbok fra barneskolen. Jeg fikk vite at det fra ungdomsskoletiden ikke lenger fantes noe dokumentasjon vedr. meg, verken fra de to ordinære skolene jeg gikk på eller fra Lillegården spesialskole. Vitnemål fra ungdomsskolen fikk jeg imidlertid tak i. Jeg fikk også innhentet en rekke relevante, informative dokumenter fra ulike aktuelle involverte instanser, for eksempel Skien psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT) samt psykiatrisk ungdomsteam (PUT) og psykiatrisk poliklinikk ved Telemark sentralsykehus.

Aldersmessig sett refererer de skriftlige dokumentene primært til meg i barne-og tenårene, samt begynnelsen av 20-årene og begynnelsen av 30-årene. Etter å ha gjennomgått det skriftlige materialet som forelå, begynte prosessen med refleksjoner og nedskriving av min livshistorie. Sammen med utvalgte sitater fra det samlede innhentede skriftlige materialet mitt, utgjør den nedskrevne fortellingen datamaterialet mitt. Strukturen i fortellingen og nedskrivningen av denne bar preg av at jeg tok utgangspunkt i ulike aldersperioder/ klassetrinn.

## **2.4 Grounded Theory**

Mitt valg av analytisk tilnærming falt følgelig naturlig på Grounded Theory (Charmaz 2003; Strauss & Corbin 1998). For i samsvar med slik Charmaz (2003) og Strauss & Corbin (1998) fremstiller Grounded Theory, bærer min bearbeiding preg av kontinuerlig vurdering av mitt samlede datamateriale. Denne stadige vekslingen mellom helhet og deler i forhold til min tekst vurderes igjen i lys av valgt problemstilling og utvalgt, relevant teori. Målet med dette er å oppnå og presentere økt innsikt i det jeg spør om i min problemstilling. Innsikten jeg forsøker å oppnå vil bestå av faglig relevante og interessante perspektiver, teorier og forståelse preget av både nyansert dybdeinnsikt og et helhetsfokus med vekt på typiske tendenser, sammenhenger og mønstre. Formulert på en litt annen måte, så viser Grounded Theory til en induktiv utvikling av begreper, teorier og perspektiver med utgangspunkt i empirien som utgjør datamaterialet i en forskningsprosess (Charmaz, 2003, Strauss & Corbin, 1998). I samsvar med Grounded Theory, bearbeidet jeg mitt

---

datamateriale ved en kontinuerlig analyse og syntese av dette opprinnelige materialet, som jeg altså fremstilte aldersinndelt. Dernest reflekterte og drøftet jeg de ulike temakategoriene dette resulterte i, opp mot utvalgt relevant teori. Denne induktive forskningstilnærmingen kan ses på som motsatt av deduksjon, hvor en begynner med å utlede hypoteser og teorier, som en så tester ut i praksis og så videre. Begrepet *abduksjon* viser til en videreutvikling av begrepet induksjon og det rommer både en beskrivende og en subjektivt tolkende form for forståelse av analyseenheten som en forsøker å forstå (Tangen i Dalen 2004). Slik jeg forstår begrepet *abduksjon* og Grounded Theory generelt ser jeg dette som relevant for min oppgave: I min analyse og drøfting av mitt datamateriale forsøker jeg å være mest mulig åpen og fleksibel og minst mulig forhåndsstyrt av egen forforståelse eller av bestemte teorier. Samtidig erkjenner jeg at jeg umulig kan være fullstendig upåvirket av min forforståelse og/eller av teorier jeg kjente til før jeg begynte å bearbeide mitt materiale i lys av min problemstilling. Dette samsvarer også med det som av Charmaz (2003) og Strauss & Corbin (1998) presenteres om og rundt Grounded Theory som metodologisk tilnærming. Disse sentrale personene innen denne retningen er i stor grad enige i at gjennomføringen av Grounded Theory-tilnærmingen bør bære preg av størst mulig grad av åpenhet og fleksibilitet, samtidig som en erkjenner at dette ikke lar seg gjøre fullt ut.

Videre er målet med Grounded Theory-tilnærmingen at mitt datamateriale skal heves til et mer abstrakt, teoretisk nivå. Dette er forutsetningen for å fremskaffe og videreutvikle faglig interessant og relevant informasjon. *Teoretisk metning* er et begrep som brukes av Strauss & Corbin (1998) som betegnelse på det siste nivået i Grounded Theory. Jeg oppfatter det imidlertid ikke slik at det er noe mål å oppnå en endelig og objektiv teoretisk forståelse av mitt datamateriale i lys av min problemstilling. Jeg oppfatter det som viktig med rom for åpenhet for og stadig videreutvikling av nye og ulike tolkninger og perspektiver. Det gjelder også i forhold til mitt datamateriale.

---

## 2.5 Refleksjoner rundt validitet og etikk

Begrepene reliabilitet og validitet er elementære kvalitetskriterier i vitenskapelig forskning. Begrepet reliabilitet har likevel ikke den samme betydningen i kvalitativ som i kvantitativ forskning (Gall, Gall & Borg 2003). Dette gjelder spesielt i forhold til min introspektive tilnærming. Her har det liten betydning å vurdere målepresisjon, replikasjon og lignende begreper, slik det stilles strenge krav til i kvantitativ forskning. Jeg velger av den grunn ikke å reflektere mer rundt begrepet reliabilitet i min oppgave. I stedet vil jeg dvele litt rundt begrepet validitet i lys av min valgte tilnærming.

Validitet i vitenskapelig forskning betyr at det som studeres (analyseenheten), fremgangsmåten (metoden) og den kunnskap en oppnår (resultater/ funn) skal ha gyldighet og relevans for det en har til hensikt å oppnå økt kunnskap om (Befring, 2007). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre validitet. Ytre validitet viser til slikt som har med *ytre* overføringsverdi, generaliserbarhet og representativitet å gjøre, mens indre validitet viser til grad av gyldighet, relevans, logikk og sammenheng i selve materialet (ibid). Logisk nok er det dermed større sannsynlighet for å oppnå høy *ytre* validitet i kvantitative studier og høy *indre* validitet i kvalitative studier. Med introspeksjon som metodisk tilnærming er det i hvert fall åpenbart at en ikke kan generalisere kunnskapen som fremkommer av studien. Dette er imidlertid ikke målet med min tilnærming. I følge Charmaz (2003) er muligheten for generaliserbarhet - også i kvalitative studier med små utvalg- større ved bruk av Grounded Theory-tilnærmingen enn ved andre analytiske tilnærminger. Tilsvarende påpeker Gall et.al. (2003) at den kunnskap man oppnår i kasusstudier kan betraktes som valide dersom det er en viss sannsynlighet for gjenkjennelse hos andre av det som fremkommer av studien (ibid). Det har jeg grunn til å tro at det er i forhold til min studie, da jeg belyser en rekke velkjente og aktuelle utfordringer og fenomener i skolesammenheng.

I sammenheng med det som er beskrevet over, er det ikke uvanlig at man innen den kvantitative forskningen kan være kritiske til kvalitative studier på grunn av den fare for subjektivitet som følger naturlig med slike studier. På tvers av ulike

---

forskningsmiljøer er det imidlertid i dag en relativt allmenn oppfatning om at en viss subjektivitet er umulig å unngå helt i forskning (Gall et.al., 2003). Enkelte hevder det så sterkt som at forskeren er selve måleinstrumentet i forskningen (ibid). Med min narrative tilnærming er dette et interessant og relevant perspektiv: Selv om jeg har forsøkt å fremstille datamaterialet så presist og ”objektivt” som mulig for å sikre validiteten, erkjenner jeg at det uunngåelig vil være et element av subjektivitet tilstede i ulike deler av prosessen. Min fremstilling i dag av det jeg opplevde for flere tiår siden vil nødvendigvis til en viss grad være påvirket av senere erfaringer. Jeg forsøker imidlertid å fremstille mine erindrede erfaringer og tanker og følelser rundt dette slik at jeg oppnår størst mulig grad av nærhet til de tidligere opplevde erfaringene. Jeg har valgt en enkel og muntlig preget språkform i fortellingen, i samsvar med hvordan jeg tenkte og pratet som yngre.

Begrepet teoretisk validitet (Dalen, 2004, Strauss & Corbin 1998) har også relevans for min masteroppgave. Kort beskrevet viser begrepet til forskerens grad av evne til tidlig å identifisere grad av gyldighet og relevans i forhold til teoriutviklingsmuligheter i datamaterialet (ibid). De som forsker på tema de er godt kjent med fra før, for eksempel gjennom egenerfaring, har en styrke i sin høye grad av slik teoretisk sensitivitet og vurderingsevne (Dalen 2004). Min nærhet til det jeg forsker på som jeg altså selv har direkte erfaringer med, kan altså styrke validiteten i oppgaven. I motsetning til andre kvalitative studier, unngår jeg for eksempel faren for at de opprinnelige selvopplevde erfaringene som utgjør datamaterialet mitt skal bli fremstilt feiltolket, forvrengt og misforstått. For at nærheten ikke skal svekke validiteten, forutsetter det imidlertid at jeg har og klarer å ivareta distansen til mine beskrevne og bearbeidede selvopplevde erfaringer (Dalen 2004). I sammenheng med dette styrker det også validiteten i oppgaven at jeg har en så god emosjonell distanse til de egenopplevde erfaringer jeg forteller om. I motsatt fall ville både nærheten kunne ha svekket validiteten og jeg kunne ha fått en negativ reaksjon på å hente frem igjen tidligere smertefulle opplevde erfaringer. Distanse har og ivaretar jeg videre ved min bevissthet om at min forforståelse ikke ubevisst skal styre bearbeidingen min av datamaterialet. Som Befring (2007) påpeker, er distansen viktig for å klare å være

---

så åpen og ikke forutinntatt som mulig for å klare å ivareta validiteten i bearbeidingen av rådatamaterialet i forskningsoppgaver. Befring tydeliggjør at dette er viktig for å klare å nå målet om å videreutvikle eventuelle nye perspektiver og teorier. I forbindelse med fortolkende bearbeiding av rådatamaterialet, mener Dalen (2004) at begrepet teoretisk validitet handler om forskerens evne til å vurdere om og i hvilken grad forskeren klarer å benytte begreper og teoretiske modeller som kan gi leseren en abstrakt teoretisk forståelse av fenomenene en studerer. Det at jeg supplerer min egen erindrede og nedskrevne livshistorie med innhentet, relevant skriftlig materiale skaper også en viss distanse i nærheten. Oppsummert har jeg en balanse mellom nærhet og distanse til min masteroppgave som styrker validiteten.

I de fleste kvalitative undersøkelser er det et strengt krav til å overholde den forskningsetiske forpliktelsen til å bevare anonymiteten til de som utgjør utvalget, for eksempel til informantene i kvalitative intervjuer eller de man observerer i feltstudier. I min masteroppgave gjelder ikke dette for meg som forsker. Det er åpenbart mot sin hensikt og umulig for meg å anonymisere meg selv. Når det gjelder andre mennesker som inngår i den narrative fremstillingen styrket av relevante skriftlige dokumenter i kap. 4, har jeg imidlertid i stor grad ivaretatt anonymiteten til andre mennesker som ikke har valgt å være med i min oppgave. Fullt ut lar det seg imidlertid ikke gjøre. Jeg erkjenner likevel at andre som leser oppgaven, enten de er med i fortellingen eller ikke, kan tolke og forstå noe av det jeg beskriver annerledes enn meg. Med utgangspunkt i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv har de sin fulle rett til det.

---

## Kapittel 3. Teoretiske perspektiver

### 3.1 Atferdsvansker – hva er det?

Begrepet atferdsvansker er et relativt, kontekstuellet betinget og mangetydig begrep som det ikke er så enkelt å avklare og definere kort. Jeg skal likevel i det følgende gjøre et forsøk på å formidle hvordan jeg forstår begrepet på bakgrunn av relevante, anerkjente teoretikers perspektiver på dette. Opp gjennom tidene og frem til i dag har begrepet atferdsvansker blitt brukt synonymt med en rekke andre begreper. Eksempler på dette er antisosial atferd, problematferd, sosio-emosjonelle vansker og psykososiale vansker (Ogden, 2002, Sørli, 2000, Aasen et.al. 2002). Når det gjelder hvordan atferdsvanskene kommer til uttrykk, skiller de fleste fagfolk innenfor feltet mellom innadvendte/ innagerende og utadvendte/ utagerende atferdsvansker (eller tilsvarende begreper), mens Nordahl et.al. (2005) presenterer en fire-delt forståelsesmodell av begrepet atferdsvansker. Etter min oppfatning er det langt flere likheter enn forskjeller mellom innagerende og utagerende atferdsvansker. Videre mener jeg at likhetene er minst like interessante i et spesialpedagogisk perspektiv enn forskjellene, siden ulike typer atferdsvansker kan variere i intensitet og uttrykksform og ofte glir over i hverandre (Ogden 2002, Aasen et.al 2002). Uansett hvordan atferdsvanskene arter seg, består likheten videre ofte i en underliggende dårlig selvoppfatning, utrygghet, frustrasjon og uro eller angst. Den dårlige selvoppfatningen innebærer ofte både negative forventninger til egen atferd og negative tanker om at en er håpløs, mislykket og mindreverdige (Bandura, 1997, Folkman 1999, Johannesen, 1995, Lund, 2004).

Vurderingen av hva som er atferdsvansker er også kompleks ved at det kommer an på hvem som vurderer og hvilke perspektiver og kriterier en vurderer atferden ut fra (Ogden, 2002, Aasen et.al., 2002, Nordahl et.al., 2005). Det må også vurderes i en situasjonsmessig og videre kontekstuell sammenheng. En må i vurderingen videre ta i betraktning atferdens varighet, hyppighet, omfang og intensitet/ alvorlighetsgrad, der

---

det siste må vurderes både opp mot individets egen og andres helse og utvikling (ibid). Jeg ser det som relevant kortfattet å utdype hva Nordahl et.al. (2005) legger i de fire ulike kategoriene i sin modell for forståelse av begrepet atferdsvansker, siden denne er spesielt relatert til skolekonteksten. *Disiplinproblemer og lærings- og undervisningshemmende atferd* er en av de to kategoriene atferdsvansker flest elever på barnetrinnet faller inn under (ibid). Eksempler på slik atferd er ulike former for uro, bråk og forstyrrelser i klasserommet. Den andre mest utbredte formen for atferdsvansker beskriver Nordahl et.al. (2005) som *utagerende atferd* i form av for eksempel slåssing samt aggressive verbale og fysiske uttrykk. *Sosial isolasjon* utgjør den tredje kategorien, som primært refererer til innagerende atferdsvansker som angst, depresjon, ensomhet og sosial tilbaketrekning. Denne skiller seg fra de andre kategoriene ved at det dreier seg om atferdsvansker som primært går ut over individet (her; eleven) selv i stedet for omgivelsene. Av den grunn brukes også ofte innagerende/ innadvendte eller emosjonelle forstyrrelser som betegnelse på denne typen atferdsvansker. Jenter er overrepresentert i den forbindelse. *Antisosial atferd* brukes som betegnelse på atferden som presenteres som den fjerde kategorien. Mer konkret dreier dette seg om alvorlig utagerende atferdsvansker som kriminalitet, vold, rusmisbruk og psykiske problemer. Slike atferdsvansker forekommer sjeldnere enn de andre kategoriene og hyppigst blant gutter (ibid). Denne modellen samsvarer med Ogdens (2002) avklaring av begrepet atferdsvansker.

### 3.1.2 Sosial kompetanse

Ogden (2002) og Pape (2001) er blant de som mener at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsvansker ved at sosial kompetanse på en litt forenklet måte kan sies å være motsetningen til- og virke beskyttende på utviklingen av atferdsvansker. Begrepet sosial kompetanse refererer i følge Ogden (ibid) til:

*[...] relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (s. 196)*

---

Begrepet *sosial kompetanse* er et relativt og kontekstuellet betinget begrep. Det betyr blant annet at hva begrepet viser til, varierer med personen som vurderer og kulturen det vurderes i. Samtidig viser begrepet *sosial kompetanse* til noen relativt stabile egenskaper som de fleste kulturer er enige om at er viktige. Disse sosiale ferdighetsdimensjonene er empati, selvkontroll, selvhevdelse, samarbeidsevne og ansvarlighet (ibid). Ogden (2002) viser til studier som har funnet at det ofte er en nær sammenheng mellom elevers sosiale og skolefaglige kompetanse. Mange med lav sosial kompetanse har også problemer med å være konsentrert og motivert om skolearbeidet og får dermed også forståelig nok skolefaglige vansker. Dette forsterker igjen ofte atferdsvanskene. Det blir altså en negativ interaksjonsprosess (ibid).

### *3.1.3 Hyperkinestetiske forstyrrelser; AD/HD med tilleggsproblemer*

AD/HD er en diagnose mange barn og unge med konsentrasjons- og atferdsvansker får i dagens skole (Øgrim & Gjærum 2005). I ICD-10 blir AD/HD brukt som en av flere diagnoser under hovedkategorien «Hyperkinetisk forstyrrelse» (F 90) (WHO 2000, Øgrim & Gjærum 2005). Diagnosen er en forkortelse for *Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, og viser til oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker samt hyperaktivitet/ vansker med å regulere eget aktivitetsnivå (Barkley, 2001, Duvner, 1999, Øgrim & Gjærum 2005). Det som i stor grad avgjør funksjonsevnen til ungdom og unge voksne med AD/HD er tilleggsvanskene eller komorbiditeten ved diagnosen (Zeiner et.al. 2004). For tilleggsvansker i form av ulike typer og grader av aggressiv, opposisjonell og utagerende atferdsproblematikk, inkludert alvorlig lov- og normbrytende atferd, forekommer ofte (Barkley, 2001, Duvner, 1999, Øgrim & Gjærum 2005). Dette innebærer igjen risiko for å bli møtt med negative forventninger og for å bli sosialt mistilpassede, for eksempel ved ofte å havne i bråk, konfliktfylte relasjoner og ved å tolke andres hensikter negativt (ibid). Det er en økt risiko for utvikling av antisosial atferd hos barn og unge med AD/HD hvis de voksne rundt ikke har og viser forståelse for hvorfor barnet oppfører seg som det gjør (Duvner, 1999). De med AD/HD er videre gjerne rastløse med et stort spenningsbehov, samt svekket frustrasjonstoleranse og impulskontroll. Dette betyr blant annet at de har



---

svekket evne til å handle gjennomtenkt og til å forutse konsekvensene av sine handlinger (Barkley, 2001, Duvner, 1999, Øgrim & Gjørn 2005, Zeiner et.al., 2004). Risikoen for dette forsterkes ytterligere av at de ofte strever med lav selvfølelse og med å mestre konstruktivt sterke følelser som frustrasjon, sinne, engstelse/ angst samt opplevelsen av tristhet, håpløshet og avmakt som kjennetegner depresjon (Duvner, 1999, Zeiner et.al., 2004). Mange barn og ungdom med AD/HD viser en rekke symptomer på angst og depresjon, selv om det primære symptomet er utagering (ibid). Zeiner et.al. (2004) nyanserer dette ved å vise til studier som viser at det riktignok ikke er så mange *barn* med AD/HD som innfrir kriterier for en angst- eller depresjonsdiagnose. Hele 30-40 % av *ungdom* viser imidlertid i følge studien klare symptomer på angst- og depresjonslidelse. Noen med AD/HD har i tillegg betydelige følelsesmessige svingninger mellom tristhet/ depresjon og oppstemthet/ mani, såkalte affektive svingninger og lidelser (Duvner, 1999, Zeiner et.al., 2004). Fristelsen til å begynne med rusmidler som alkohol og narkotika og for å utvikle et rus- og kriminalitetsproblem vil være ekstra stor for de med AD/HD, siden det kan fungere som en ”selvmedisinering” av de ovennevnte emosjonelle tilstandene/ lidelsene og egenskapene (ibid). Som blant annet Duvner (1999) påpeker, er det selvsagt bedre at mennesker med AD/HD får individuelt tilpasset reseptbelagt medisin for dette enn at de utvikler et rusmisbruk.

Ut ifra et psykolingvistisk perspektiv betraktes AD/HD som individuelle faktorer som kan ha en utløsende virkning på atferdsvansker (Ogden, 2002). Diagnostiseringen og behandlingen med medisiner overfor AD/HD gjør at dette ikke bare krever en (spesial)pedagogisk, men også en medisinsk tilnærming. Ogden (2002) minner også om at diagnoser, for eksempel AD/HD, ikke i seg selv gir noen implikasjoner for pedagogiske tiltak. Elever med samme diagnose kan ha ulike behov når det gjelder opplæringstilbudet i skolen. Som Ogden (2002) videre minner om, er en av flere utfordringer ved diagnostisering at dette kan virke stigmatiserende, identitetsskapende og problemforsterkende fremfor ressurs- og mulighetsorienterende. Dette kan igjen føre til at rollen som avvikende vedvarer. Når det gjelder AD/HD med utagerende atferdsvansker som tilleggspromatikk, er

---

imidlertid en kritisk innvending til dette som følger: Selv om en ikke får diagnosen AD/HD, med den risiko det innebærer for å bli stemplet som ”AD/HD-elev”, er risikoen like fullt til stede for stigmatisering som problemelev eller tilsvarende begreper som følge av atferdsvanskene.

### **3.2 Et systemøkologisk perspektiv på atferdsvansker**

Det overordnede teoretiske grunnlaget for min drøfting og forståelse av mitt datamateriale er den systemøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979). Den har som mål å fremme forståelse for menneskets utvikling og atferd ut fra en analyse av individet (her og heretter; eleven) i dets komplekse interaksjon med ulike forhold i ulike systemer på fire grunnleggende systemnivåer; mikro-, meso-, ekso- og makronivået. Hvert systemnivå består igjen av ulike systemer som direkte og indirekte samvirker med og påvirker hverandre og eleven. Bronfenbrenners økologiske teori kan betraktes som en av flere systemteorier som skiller seg fra tidligere rådende individorienterte tilnærminger i fag som for eksempel (spesial)pedagogikk. Med sitt fokus på helhet, relasjoner og sammenhenger kan den betraktes som motsetningen til slike individorienterte tilnærminger preget av enkle og mer eller mindre kontekstuavhengige forsøk på å forstå og møte atferdsvansker, som jeg her beskriver teorien med fokus på. Kort beskrevet refererer mikronivået til ulike nære systemer/ arenaer som eleven står i et direkte samspill med. Påvirkninger som eleven får og erfaringer vedkommende har i ett system, får konsekvenser for dets utvikling og fungering i andre mikrosystemer. Denne interaksjonen mellom ulike mikrosystemer kjennetegner mesonivået. Av spesiell relevans for min oppgave er forholdet mellom mikrosystemene familie, skole, kameratgjeng og fritidsaktiviteter. Denne relevansen blir drøftet i kap. 5. Eksonivå omfatter samfunnskonstellasjoner som både indirekte og direkte påvirker eleven, for eksempel hjelpetjenester som PPT, PUT, BUP og skoleadministrasjonen. Disse hjelpeinstansene kan påvirke barn og unge både direkte, for eksempel ved at ansatte i de nevnte instansene utreder og iverksetter spesielle tiltak sammen med barnet, og indirekte ved for eksempel å tilby

---

rådgivning til lærere og foreldre. Dette nivået har også relevans for min oppgave, noe som blir drøftet i kap. 5. Det siste nivået; makrosystemet, refererer til overbygninger på samfunnsnivå som påvirker hele den økologiske modellen. Eksempler på påvirkninger på makronivået er kultur, religion og beslutninger på sentralpolitisk nivå. Den formaliserte lovpålagte retten alle norske elever har til tilpasset opplæring i skolen er et eksempel på dette.

Ved overvekt av negative påvirkninger fra et eller flere av systemene eller systemnivåene og/ eller mellom disse nivåene, er det risiko for utvikling av atferdsvansker. Dette kan handle om disharmoni og konflikter i et eller flere mikrosystemer og/ eller mellom dem (mesonivået). Det kan også handle om forhold på ekso- eller makronivået. Kritikken mot den økologiske teorien går blant annet på at siden alt henger så nært sammen, kan det være vanskelig å vite hvor det er viktigst å begynne å kartlegge og iverksette tiltak som har til hensikt å skape en mer positiv interaksjonsprosess og utvikling (Klefbeck & Ogden 1995).

### **3.3 Humanistisk-eksistensialistiske perspektiver på atferdsvansker**

Fra vi er født har vi mennesker en del felles grunnleggende behov som må dekkes for at vi skal kunne utvikle oss funksjonelt. Hvor dominerende disse behovene forblir, kommer blant annet an på hvor godt de tidligere har blitt og blir dekket. Vedvarende utilfredsstillende behovsdekning utgjør en risiko for utvikling, opprettholdelse og forsterkning av atferdsvansker (Endrerud, 2001, Johannessen, 1995, Maslow, 1970). Ulike teorier og teoretikere legger ulik vekt på ulike behov i denne sammenheng. Dette vil jeg i det følgende presentere og tydeliggjøre ved å bruke ulike overskrifter som viser hvilke teorier, behov og tema som er i fokus.

---

### 3.3.1 Maslows behovshierarki

I den humanistiske teorien til Maslow (1970), plasseres mennesket grunnleggende behov i en illustrert trekantmodell med fem ulike nivåer. Teorien vektlegger at det å gå inn for å få sine grunnleggende menneskelige behov dekket, er noe alle mennesker gjør. Ulike behov vil imidlertid kunne dominere og oppta ulike mennesker i ulike grad og på ulike måter, blant annet avhengig av hvor godt de har blitt dekket. For i følge teorien til Maslow (ibid), må behov på lavere nivå til en viss grad være tilfredsstilt for at motivasjon for behovstilfredsstillelse på høyere nivå skal oppstå og bli bevisst for mennesket. Endrerud (2001) og Ogden (2002) modifiserer Maslows teori om menneskets behovshierarki ved å påpeke at det ikke er en rigid og absolutt betingelse at behov på lavere nivå er tilstrekkelig dekket før andre fremtrer for individet. De påpeker at det ikke er uvanlig at de samme behovene er til stede på samme tid hos en og samme person. Hvilket eller hvilke behov som dominerer, kommer også blant annet an på den aktuelle situasjonen en til enhver tid befinner seg i.

Kort beskrevet refererer det laveste nivået i behovshierarkiet til Maslow (1970) til grunnleggende fysiologiske behov. Det neste nivået, som altså først blir aktivert etter at de fysiologiske behovene er dekket tilstrekkelig, refererer til trygghets- og sikkerhetsbehov. Dette refererer igjen til tryggheten som ligger i å oppleve stabilitet, sammenheng/ kontinuitet, forutsigbarhet og orden i tilværelsen, slik at denne blir mulig å forstå og mestre konstruktivt. Dersom ikke dette trygghetsbehovet er ivarettat godt nok, vil vanligvis ikke det neste behovsnivået bli så interessant og dominerende som hvis trygghetsbehovet hadde blitt godt nok dekket. Slik er det med hele modellen. Neste nivå refererer til sosiale behov, slik som behov for å oppleve fellesskap, tilhørighet til og positivt sosialt samspill med andre mennesker på ulike konstruktive gjensidige måter i ulike sammenhenger og relasjoner. For at det sosiale samspillet skal bli konstruktivt, forutsetter det at de ulike relasjonene og fellesskapene er inkluderende og åpne for mangfold. Dette betyr blant annet at alle i en sosial sammenheng skal kunne bidra og få positive mestringsopplevelser ut fra

---

sine individuelle forutsetninger og evner, og med tanke på hva som gagnar flere enn en selv. Egenverdbehov utgjør det neste nivået. Dette viser til behov for å bli sett og møtt med anerkjennelse og respekt, samt til at mennesket skal oppleve det de gjør og tilværelsen for øvrig som meningsfull og givende samtidig som de får positiv respons fra omgivelsene på sin atferd. Det siste og øverste nivået viser til selvrealiseringsbehov. Dette viser til behov for å oppleve og å mestre konstruktiv frihet under ansvar, selvstendighet og sine egne kreative evner og muligheter i livet på en fornuftig måte (Maslow, 1970). Når mennesket har fått tilfredsstilt dette høyeste nivået av grunnleggende menneskelige behov, har det i følge Maslow nådd en optimal menneskelige utfoldelse.

### *3.3.2 Mestring og mestringsstrategier*

Atferdsvansker kan betraktes som et uttrykk for det som med en humanistisk terminologi kalles for underskuddsbehov (Endrerud 2001, Maslow 1970). Dette kan igjen forstås ved at det oppstår en trang og tendens til å ty til overkompensering i form av destruktive mestringsstrategier (Endrerud 2001, Folkman 1999, Johannessen 1995, Magnussen 1998). De destruktive mestringsstrategiene fører videre gjerne til at elevene ikke blir oppfattet og møtt slik de egentlig har behov for. Dette forsterker risikoen for vedlikehold og forsterkning av den destruktive atferden (atferdsvanskene), som igjen lett vil kunne fremprovosere negative reaksjoner fra omgivelsene. Underliggende vansker som ikke oppdages og møtes konstruktivt styrker naturligvis risikoen for atferdsvansker. Magnussen (1998) sin helhetlige mestringsteori belyser dette indirekte ved at han skiller mellom konstruktiv og destruktiv mestring. Hvorvidt konstruktive eller destruktive mestringsstrategier dominerer, har ofte sammenheng med underliggende egenskaper og motiver. Forståelsen til Magnussen (ibid) av begrepet mestring er altså vidt og kan forstås som livskunst ved at det også blant annet rommer evnen til å mestre utfordringer som å mislykkes, møte motgang og oppleve konflikter.

---

### 3.3.3 Aaron Antonovsky

Begrepene mestring, mestringsprosess og salutogenese viser i stor grad til mye av det samme. I følge grunnleggeren av begrepet salutogenese; Antonovsky (1993), er dette begrepet imidlertid mer helhetlig enn begrepet mestring slik dette er brukt i tidligere stressforskning. Begrepet salutogenese refererer til ressurser som fremmer sunnhet og helse, i motsetning til et sykdomsorientert perspektiv (patogenese). Den salutogenetiske modellen kjennetegnes av at den ikke skiller skarpt mellom helt frisk og helt syk, noe som lett kan bli en overforenkling. En annen styrke Antonovsky (1993) fremhever ved modellen er at den refererer til kontekstuavhengige, universelle faktorer som fremmer konstruktiv mestring av stress og andre påkjenninger. Den viser altså ikke til spesifikke, kontekstavhengige mestringsstrategier. Summen av disse faktorene utgjør menneskets elementære behov for å oppleve en indre sammenheng i tilværelsen (*sense of coherence*). Dette refererer til behovet for å oppleve at ens situasjon og tilværelse; 1) har mening (meaningsfulness), 2) er forståelig (comprehensibility) og 3) mulig å løse og håndtere konstruktivt (manageability). Antonovsky (1993) er med andre ord opptatt av menneskets behov for å oppleve at en har mulighet for å kunne være aktør i og påvirke sitt eget liv, i stedet for å oppleve seg maktesløs og styrt av ytre drivkrefter.

## 3.4 Bandura og behavioristiske perspektiver på atferdsvansker

Bandura (1997) sin teori om forholdet mellom mestringsbegrepet og hans velkjente begrep *self-efficacy* ser jeg det som relevant å beskrive kort i det følgende, da jeg vil komme tilbake til det i kap. 5. Begrepet self-efficacy refererer i følge Bandura (ibid) til individets (her og heretter; elevens) egne forhåpninger og forventninger om å mestre utfordringer en møter. Dette utgjør igjen et motivasjonsgrunnlag som med stor sannsynlighet vil føre til at en faktisk mestrer de aktuelle utfordringene. Høy grad av self-efficacy betyr altså at en håper, forventer og tror på at en har ressurser, evner og muligheter, som igjen i følge Bandura (1997) fremmer motivasjon til å gjøre sitt beste

---

i ulike sammenhenger. Begrepene selvbilde eller selvoppfatning og selvtilitt viser i følge Bandura til mye av det samme som self-efficacy, men self-efficacy må forstås som et videre begrep enn selvtilitt. Bø & Helle (2002) sin definisjon av selvoppfatning oppfatter jeg enda litt videre enn self-efficacy igjen, men den sier noe om det samme ved at den refererer til: ”enhver oppfatning, holdning, følelse, forventning, tro eller viten en person har om seg selv og sin kompetanse på bakgrunn av de vurderinger han/ hun foretar av seg selv” (s. 203).

Bandura (1997) påpeker at en høy grad av self-efficacy forutsetter gjentatte erfaringer med reelle mestringserfaringer samt forventninger om det fra andre. Det forutsetter også gjentatte observasjoner av positive rollemodeller som mestrer det de gjør konstruktivt. Videre fremhever Bandura at motivasjon for positiv atferd forutsetter rikelig med ros, oppmuntring og annen positiv oppmerksomhet. I motsatt fall; overvekt av forventninger om negativ, uønsket atferd rettet mot enkeltelever utgjør en risiko for at denne atferden, motsatt av intensjonen, skal bli forsterket både i intensitet og hyppighet. Dette fører igjen ofte til enda mer frustrasjon og uønsket atferd, som igjen gir næring til de negative forventningene fra omgivelsene. Det blir med andre i slike tilfeller ofte en negativ interaksjonssirkel, her mellom enkeltelever og omgivelsene. Bandura (1997) fremhever videre betydningen av å kunne snu negative tanker til positive, samt av å redusere risikofaktorer så langt det lar seg gjøre. Bandura mener altså at utvikling av en høy grad av self-efficacy både har å gjøre med kognitive, affektive og motivasjonelle faktorer. En annen måte å si dette på, er at han er opptatt av både tanker, følelser, holdninger, motivasjon og atferd, samt sammenhengen mellom dette (ibid). I samsvar med terminologien og de teoretiske perspektivene til Bandura (1997), er Skaalvik & Skaalvik (2005) opptatt av sammenhengen mellom menneskets selvoppfatning, motiver/ motivasjon for sosial og øvrig atferd samt skolefaglig innsats og prestasjoner. I samsvar med definisjonen til Bø & Helle (2002) av begrepet selvoppfatning, refererer Skaalvik & Skaalvik (2005) med begrepet til ”alle oppfatninger, vurderinger og forventninger som en person har til seg selv” (s. 83).

---

Av nødvendige begrensningssyns utdypes ikke de mange teoretiske perspektiver rundt selve begrepet selvoppfatning som Skaalvik & Skaalvik (2005) presenterer. Forenklet og av relevans for det jeg her belyser, legger jeg bare til at de reflekterer rundt begrepet selvoppfatning (og tilsvarende begreper) i lys av begrepene motivasjon og læring i skolesammenheng. Det gjennomgående i Skaalvik & Skaalvik (ibid) sin forståelse og bruk av begrepet selvoppfatning, er at det refererer til elevers egen vurdering og verdsettelse av seg selv og sine prestasjoner og til sammenhengen mellom dette og de forventninger de møter i omgivelsene til dette.

Bandura (1997) sin teori og refleksjonene til Skaalvik & Skaalvik (2005) kan sees i sammenheng med teorien til behavioristen Skinner (Woolfolk, 2004). Forenklet beskrevet er Skinner (ibid) kjent for sin behavioristiske teori om positiv og negativ forsterkning av atferd. Med begrepet *positiv forsterkning* viser Skinner til at en bestemt atferd oppstår, opprettholdes og forsterkes som en konsekvens av en bestemt stimulus. Det er ubetydelig om atferden vurderes som positiv eller negativ og hvem den vurderes av. Atferd som de fleste vil enes om at er negativ atferd, for eksempel å slå en annen person, kan altså bli positivt forsterket ved at atferden blir respondert på, uavhengig av type respons. Det forekommer i mange klasserom mye utilsiktet uønsket atferd blant elever som følge av at lærere gir ulike responser på den uønskede atferden i håp om at den skal reduseres. Ofte blir det imidlertid stikk i strid med intensjonen slik at læreren i stedet med sin respons ubevisst opprettholder den uønskede atferden ved å forsterke den. *Negativ forsterkning* innebærer at en bestemt atferd styrkes/ forsterkes av at en ubehagelig stimulus fjernes/ forsvinner. Negativ forsterkning av atferd trenger altså ikke å bety at konsekvensen blir negativ (Skinner i Woolfolk 2004).

### **3.5 Pedagogens kompetanse og ansvar**

Jeg vil i det følgende bruke begrepet pedagog(er) som fellesbetegnelse på kontaktlærere, faglærere, sosillærere, spesialpedagoger og andre ansvarlige voksne i skolesystemet. Pedagogers kompetanse, i form av ulike kunnskaper, holdninger,



---

ferdigheter og reaksjonsmåter, er både av sentral betydning for elevenes faglige og sosiale opplæringstilbud og følgelig for deres helhetlige utvikling (Nordahl et.al. 2005, Ogden 2002, Pape 2001). Pedagogikk (både allmenn- og spesialpedagogikk) er en mellommenneskelig aktivitet hvor pedagogen har et viktig ansvar for å tilrettelegge for at det skal kunne etableres trygge, tillitsfulle relasjoner med og mellom elevene. Pedagogen skal altså ikke bare undervise elevene, men også være en omsorgsperson (Pape 2001). Pedagogens klasseledelse og kvaliteten på relasjoner med den enkelte elev har stor påvirkning på elevenes psykososiale og skolefaglige utvikling. Det er ofte en sammenheng mellom lærerens kompetanse, et inkluderende og godt psykososialt læringsmiljø, trygge, tillitsfulle pedagog-elev-relasjoner, elev-elev-relasjoner, samt elevenes trivsel og deres sosiale og skolefaglige fungering og utvikling (Nordahl et.al. 2005, 2006, Ogden 2002, Pape 2001). Pedagoger med gode relasjoner til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn de som ikke har en slik relasjon (Nordahl et.al. 2005).

Kvalitativt gode pedagog-elev-relasjoner kjennetegnes ved at pedagogen er forutsigbar, genuin, innlevende og oppmerksom på både verbale og kroppsspråklige, samt direkte og indirekte signaler fra den enkelte elev om hvordan vedkommende *egentlig* har det. Sensitivitet for den enkeltes emosjonelle behov og følelser er viktig, selv om det i praksis kan være utfordrende. Sensitiviteten forutsetter blant annet kroppsspråklige signaler som øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og kommentarer til det elevene selv signaliserer at de er opptatt av. En god pedagog-elev-relasjon kjennetegnes videre ved at eleven opplever trygghet og at vedkommende blir sett, hørt, tatt på alvor og møtt med oppriktig interesse og anerkjennelse av pedagogen (Nordahl et.al. 2005, 2006, Ogden 2002, Pape 2001). Tillit er alfa omega i pedagog-elev-relasjoner, men den kan dessverre på ulike måter bli til mistillit og i så fall gjøre stor skade på elevenes utviklingsprosess (ibid). Ved gode pedagog-elev-relasjoner har derimot pedagogen gode forutsetninger for å nå frem til den enkelte elev og stille rimelige krav til denne og å bli møtt med respekt (ibid). En slik grunnleggende trygg og tillitsfull relasjon øker sannsynligheten for at elevene selv skal våge å ta initiativ til å uttrykke sine bekymringer og eventuelle

---

problemer (Lund 2004, Nordahl et.al. 2005). En selvfølgelig del av pedagogens kompetanse er å ha kunnskaper om og å kunne motivere elevene til skolefaglig læring og en sunn psykososial utvikling. I tillegg til å bli sett, hørt, tatt på alvor og møtt med anerkjennelse for det hele mennesket hver enkelt elev er, trenger altså elever, som andre mennesker, å bli møtt med oppmuntring, adekvat støtte samt ros og andre positive tilbakemeldinger. Dette samsvarer med Banduras teori (1997).

Pedagogen har i tillegg et ansvar for at elevene skal oppleve gode relasjoner med hverandre. Dette er like viktig for elevenes psykososiale utvikling som pedagog-elev-relasjoner. Pedagogen må være oppmerksom på og vise interesse for slike og andre jevnalderrelasjoner. Pedagogen har også et viktig ansvar for å intervenere ved observasjon av negative forhold mellom elevene, slik som mobbing, krenkelser, trakassering og ekskludering av enkeltelever. Dette er viktig for å redusere risikoen for atferdsvansker og i sammenheng med dette for å fremme elevenes sosiale kompetanse (Ogden 2002, Nordahl et.al. 2005)

### **3.6 Lese- og skrivevansker**

Lese- og skrivevansker og andre innlæringsvansker forekommer i likhet med atferdsvansker ofte sammen med diagnosen AD/HD (Barkley 2001, Duvner 1999). I Norge og andre vestlige land blir begrepet *spesifikke lese- og skrivevansker* ofte brukt i stedet for dysleksi, selv om begrepet *dysleksi* også er godt innarbeidet og mye brukt i dag (Lyster 2002). Det er heller ikke uvanlig å bruke begrepene *spesifikke lese- og skrivevansker* og *dysleksi* om hverandre (Lyster, 2004). Til forskjell har generelle lese- og skrivevansker gjerne blitt brukt om vansker med å lese og skrive som følge av en generell forsinket kognitiv utvikling (Lyster 2002). SLS kan kort beskrevet forklares av enda flere faktorer og på enda flere måter enn dysleksi. For eksempel kan ulike typer og grader av syns- og hørselsvansker samt konsentrasjonsvansker og atferdsvansker ha negativ påvirkning på barn og unges lese- og skriveutvikling. Begrepet SLS vil konsekvent bli brukt i resten av oppgaven, da jeg mener det er det mest dekkende for min problematikk (ibid).

---

Det er i relevante fag- og forskermiljøer økt enighet om at SLS handler om en fonologisk prosesserings- eller bearbeidingsvikt (Lyster, 2002, 2004). Det viser til vansker med visuell gjenkjennelse, avkoding, bearbeiding og gjengivelse av lydmessige strukturer i skriftspråket. Tidligere var det i større grad en allmenn oppfatning om at SLS kun dreide seg om visuell bearbeidingsvikt. En ser imidlertid heller ikke i dag bort fra at visuelle faktorer har en betydning (ibid). I ordavkodingsprosessen blir skriftlige symboler omkodet til talespråkets form. Hvordan og hvor fort denne prosessen skjer, avhenger av hvilket nivå i lese- og skriveutviklingen en befinner seg på. Jo mer automatisert ordavkodingsprosessen blir, desto mer energi kan brukes mot å tolke skrevne teksters meningsinnhold (Lyster, ibid).

Enkelte elever blir så forsinket i sin skriftspråklige utvikling at de utvikler store vansker i teoretiske skolefag, siden disse naturligvis krever gode lese- og skriveferdigheter (Lyster 2002, 2004). Dette kan igjen for mange få uheldige konsekvenser for den sosiale og emosjonelle utviklingen, som igjen forsterker lese- og skriveutviklingen og den skolefaglige utviklingen og så videre. Det dreier seg altså ofte om en negativ påvirkningssirkel. Når elever stadig mislykkes og opplever nederlag i sine forsøk på å lese og skrive, oppstår en naturlig trang til å beskytte eget selvbilde ved å ty til ulike strategier for å unngå å bli konfrontert med det de ikke mestrer; å lese og skrive (Lyster, ibid). Selve drivkraften i barn og unges lese- og skriveutvikling er lysten til, gleden ved og nysgjerrigheten i forhold til å knekke den skriftspråklige koden. Denne forsvinner forståelig nok hos elever med slike gjentatte mislykkede forsøk og negative tilbakemeldinger, samtidig som det nettopp er disse som mer enn noen trenger å lese og skrive mye (ibid). Skolen må tilrettelegge opplæringen slik at elever som strever med lesing og skriving skal utvikle motivasjon for dette og kompetanse i forhold til skriftspråklige ferdigheter (Lyster 2002, 2004).

---

### **3.7 Rommetveits kommunikasjonsteori**

Rommetveits teori ser jeg som interessant i forhold til en gjennomgående tendens i mitt datamateriale. Derfor vil jeg her gjøre kort rede for hans teori som grunnlag for drøftingen av mitt datamateriale. På lik linje med Antonosky (1997), er Rommetveit opptatt av begrepet mening. Han bruker imidlertid begrepet i forbindelse med språklig kommunikasjon. Rommetveit (2000) betoner betydningen av felles forståelse av meningsinnholdet i et budskap som mer eller mindre bevisst sendes fra en avsender og oppfattes av en mottaker. Rommetveit påpeker med denne teorien faren for misforståelser som følge av en diskrepans (et misforhold) mellom avsenders intensjon med og mottakers avkoding, tolkning og forståelse av begrepers meningsinnhold.

---

## Kapittel 4. Min opplevelse av skole og fritid til møtet med behandlingsapparatet

### 4.1 1.-3. klasse:

I 1-3 klasse trivdes jeg greit på skolen, selv om jeg ikke skjønnte hvorfor jeg skulle være der. Jeg merka imidlertid fra 2. kl at de andre hadde lært å lese og skrive, men ikke jeg. Men det var jo sånn i skolebøkene den gang at man skulle etterligne/ skrive likt som den bokstaven som stod, og dette klarte jeg fint. Fra 2. klasse begynte vi å skulle skrive ord, og da var det ikke lenger eksempler man bare kunne etterligne, men for eksempel bilde av en sol og bokstavene S og L. Dette ble vanskeligere, for jeg skjønnte ikke at det skulle være en O mellom S og L. Jeg skjønnte ikke hvilken bokstav som mangla i denne og de andre halvferdige ordene som ble presentert. Fra da av bare gjetta eller tegna jeg derfor den bokstaven jeg syntes var finest. Så jeg klarte meg på en måte på skolen da. Min lærer på barneskolen skrev blant annet følgende om mine lese- og skrivevansker og skoleprestasjoner i min meldingsbok/ vurderingsbok:

*[...] Trond er noe variabel i sine skoleprestasjoner. Resultatet av de siste prøvene viser at han ikke er stø i alle lydene ennå. Og han har ikke gjort den fremgang en kunne vente i lesing. I skriftlig norsk går det også noe tungt [...] Trond har fortsatt en del vansker i norsk [...] Diktaten viser at han ikke mestrer rettskrivning. [...]*

Allerede i 1.-3. klasse hadde det begynt å bli sånn at jeg fikk mye kjeft på skolen og ellers, fordi det skjedde så mye ”gærnt”, selv om det ikke var ment sånn. For eksempel var jeg en morsdag som vanlig oppe grytidlig og lekte litt for meg selv mens jeg gleda meg til å være snill og overraske mamma med frokost på senga. Tankene mine rundt alt jeg skulle gjøre for å lage frokosten gikk rimelig kjapt, men kroppen hang ikke helt med, så det endte med at alt ble bare griseri på kjøkkenet og at jeg fikk kjeft. Slikt skjedde ofte. Det var ikke min hensikt. Jeg hadde lyst til å være flink og snill, men så skjedde det alltid noe som gjorde at alt ble ”gærnt”. Dette førte

---

igjen til at jeg ble irettesatt, kjefta på, sendt på rommet eller straffa på andre måter. Sånn gikk det slag i slag etter hvert som jeg ble eldre også. Stort sett gikk det imidlertid greit med meg i 1.-3. kl. Uansett hva som skjedde, enten jeg tryna på sykkel, datt og slo meg skikkelig eller av ulike grunner ble såra og lei meg, begynte jeg imidlertid aldri å gråte. Jeg fikk bare vondt inni meg. Hvis andre gjorde noe mot meg eller andre som jeg syntes var vondt eller trodde at de syntes var vondt, som sårende kommentarer, kom knyttneven min kjapt. Enten slo jeg dem rett ned, eller de stoppa selv fordi de skjønnte at de måtte stoppe fordi de ble redde. Tendenser som her er beskrevet blir senere dokumentert i kopi av svarbrev til psykologen ved Skien sentralsentralsykehus fra Ullevål Universitetssykehus vedrørende utredning av voksne for hyperkinestetisk forstyrrelser/ADHD, 24.04.03. Mor forteller blant annet at jeg:

*[...] Hadde "klippekort på sykehuset" under oppveksten på grunn av diverse skader han hadde pådratt seg gjennom ulike former for aktivitet og idrett. Angivelig ingen alvorlige skader/sykdommer [...]*

Sommeren før jeg fylte 8 år begynte jeg å røyke tobakk. Jeg begynte med dette for å være tøff. Jeg fikk inntrykk av at voksne rundt meg mente jeg var en gutt som alltid var høyt og lavt samtidig. Jeg hadde nesten ubegrenset med energi og sov veldig lite. Jeg sprang nesten alltid og skravla som en foss. Min lærer på barneskolen skrev blant annet følgende om dette i meldings-/ vurderingsboka:

*[...] Han er ofte ukonsentrert, pratsom og vimsete. Av den grunn får han ikke med seg det han skal, og han forstyrrer for de andre i klassen. [...]*

Jeg har vært som en lysbryter siden jeg var ca. 2 år i hvert fall, for eksempel ved at jeg plutselig kunne sovne midt i en engasjerende formidling. Jeg kunne fint herje og leke alene. Jeg forlangte ikke, men fikk, mye oppmerksomhet, fordi jeg var så spontan og oppfinnsom og fordi det skjedde så mye med meg hele tiden. Hvis jeg var lei meg eller trist, lekte og herjet jeg som vanlig i stedet for å vise det. Det var vondt, men det vonde ville jeg jo bli kvitt så fort som mulig. Derfor valgte jeg det som var

---

moro for meg, selv om dette ofte var slik som ikke var moro for andre. Det ble ofte mye kjeft av det. Men opprinnelig var jeg jo lei meg...

Når det gjelder hjem og fritid, så hadde jeg det greit i 1-3 klasse. Fra jeg var 5 år og gjennom hele barneskole drev jeg aktivt med bryting. Brytingen opplevde jeg som kjempegøy. På barneskolen spilte jeg også litt fotball. Frem til 3. kl. var jeg veldig avhengig av mamma. Jeg overnattet derfor veldig sjelden hos andre, for jeg ville alltid hjem til mamma. Jeg måtte stadig hjemom sjekke at noen var hjemme, for jeg ble redd hvis det ikke var det. Jeg sprang ikke tilbake for å leke med de andre før noen hadde kommet hjem.

#### **4.2 4. og 5. klasse:**

I 4. kl. var det en del problemer i klassen. Jeg hadde store problemer med å sitte stille, vandra mye rundt i klassen og kom ofte i slåsskamp. Min lærer på barneskolen skrev følgende om dette i meldings-/ vurderingsboka:

*Trond er [...] fremdeles noe pratsom og urolig i timene. [...] Arbeidsvaner: Trenger stadig tilsyn og må ofte tilsnakkes for uro. Oppførsel: Mye prat og uro i timene.*

Min tendens til å komme i slåsskamp ble senere fortalt til og dokumentert av sosialkonsulent ved psykiatrisk ungdomsteam (PUT), Telemark sykehus, 02.03.89, hvor jeg senere ble henvist av tidligere lærer:

*Tidligere fikk han posisjon i kameratflokken ved bl.a å sloss, men også ved å prate med folk. Han oppfatter seg selv som en som folk betror seg til. Han er stort sett alltid sammen med venner. [...] Ofte i slåsskamper på fritiden. [...]*

Jeg var sjelden interessert i det vi skulle lære. Når det gjelder skolefaglig fungering i 4- og 5. klasse, var jeg tålelig grei i matematikk. Min lærer på barneskolen dokumenterte dette slik i meldingsboka:

---

*Matematikk: Dette er det faget han mestrer best. Følger ganske bra med i timene og er periodevis riktig flink til å jobbe.*

Jeg begynte imidlertid å bli mobba i den perioden både på skolen og i fritida, blant annet fordi jeg slet med å lese og skrive som de andre. En kvinnelig lærer hadde støtteundervisning med meg i norsk på denne tiden. Jeg var i en periode i 5. klasse både hos øyelege og optiker, men de fant ingenting. Jeg mente også selv at jeg ikke kunne ha dårlig syn, siden jeg så bra. Det eneste problemet var at jeg anstrengte øya mine mye ved lesing og skriving. Jeg fikk likevel diagnosen samsynsvansker og briller med prismeglass som skulle kompensere for samsynsvanskene. Jeg ble ikke mobba for brillene. Deler av innholdet i avsnittet over dokumenteres i brev fra Skien PPT, 14.10.87 (se vedlegg 1). Lese- og skrivevanskene dokumenteres også av sosialkonsulent ved psykiatrisk ungdomsteam (PUT), Telemark sentralsykehus slik:

*Trond forteller om et betydelig lese- og skriveproblemer og at skolen ikke oppdaget det før han kom i 8. klasse. Trond [...] har på den måten "skjult" sitt handicap. Han [...] har antagelig store "hull" i sin grunnskole. [...].*

Senere (19.08.92) dokumenteres lese- og skrivevanskene slik av psykolog ved Psykiatrisk Poliklinikk, Telemark sentralsykehus:

*[...] Var ikke flink på skolen, har dysleksi, og vært til undersøkelse i Oslo i skoletiden. Var hos ortoptist på Betanien i 8. klasse. Lærte å lese i 9.klasse. Kom inn på Skogmo på særskilte vilkår. Hadde 7 ekstratimer i norsk der. Lærte det med lesing på to og et halvt år, som logopeden trodde han skulle bruke 5 år på. [...]*

Jeg ble aldri mobba av venner eller andre jeg var i en god relasjon til, og ingen turte å mobbe meg alene. Hvis dette eller annet gjorde vondt, tok jeg igjen ved å slå. Jeg virket nok veldig slem, sterk og tøff og sånn på den tida. Jeg trodde selv på den tida at jeg var tøffest på skolen. I 4. kl. eskalerte pøbelstreker og slåssing også på fritida, ikke bare på skolen. Jeg kunne også bli mobba på fritida. Siden jeg hadde begynt med bryting tidlig og var god i dette, hadde jeg en trygghet og selvtillit i forhold til det å



---

slåss. Etter en av mange slåsskamper med medelever i 5 kl. som fikk alvorlige konsekvenser for en elev ble jeg sendt til rektor og trua med å bli sendt til spesialskole. For det hadde vært så mye ugagn med meg. Likevel fikk jeg da omsider lov til å fortsette.

Fra 5. kl. tiltok alkoholforbruket mitt. Alkoholbruken min i 5. klasse foregikk der ungdommen var samla. Jeg drakk nå alkohol omtrent en gang i måneden eller annenhver måned. Verken mine foreldre eller lærere visste at jeg drakk eller røyka. Jeg fortalte det imidlertid senere, da jeg gikk til samtaler hos sosialkonsulent ved PUT, Telemark sentralsykehus, 02.03.89: I rapporten derfra står det blant annet: *Startet med å ruse seg i 5. klasse. Drakk da sprit. [...].* Allerede nå visste "alle" i nærmiljøet hvem jeg var. Jeg var allerede begynt å bli sett på som gæærn, blant annet i den forstand at jeg ikke viste at jeg var redd for noe og at jeg lett gikk inn i slåsskamper. På denne tiden begynte det å dukke opp vonde tanker om jeg var annerledes og dum fordi jeg slet med å lese og skrive. På et tidspunkt skjønnte jeg imidlertid at jeg ikke var dum, for jeg var jo flink i noen fag. Den vonde tanken slapp likevel ikke helt taket. Den dukka stadig opp igjen.

Som i resten min skolegang opplevde jeg i denne perioden meg ofte som to personer. På skolen var det som om jeg ikke var meg selv, og jeg opplevde det som om jeg ble satt lokk på og holdt i tøyler. For sånn jeg egentlig var passet ikke med forventningene til atferd i skolen. Denne opplevelsen hadde jeg også hjemme hos mine foreldre. Jeg opplevde meg derfor feil, og hvis jeg ble spurt av noen jeg var trygg på hvordan jeg hadde det på skolen, svarte jeg ofte at jeg ikke passet inn der. Det var først etter å ha gått ut av døra hjemme for å ha fritid med venner som aksepterte meg uten å prøve å forandre, bestemme over eller kontrollere meg, at jeg opplevde frihet til å være meg selv. Det virket som om voksne ikke skjønnte at jeg en eller annen plass måtte få være hele meg selv. Det var nødvendig for å lade opp mine batterier, slik at jeg kunne oppføre meg som forventa i alle sammenhenger jeg måtte det.

---

## 4.3 6. klasse

Alkoholforbruket mitt i 6. kl. foregikk oftere og mengden ble større fordi jeg tålte mer. Innimellom var det ganske vanskelig å få tak i alkohol, så da begynte vi med sniffing av lim, tynner, bensin og lignende. Sistnevnte rusbruk avtok imidlertid fordi vi ikke fikk den rusen vi ønsket. På denne tiden begynte jeg og noen venner å tjuvlåne mopedene til våre eldre brødre og bilene til våre foreldre og andre. Vi prøvde å gjøre minst mulig skade på kjøretøyene vi tjuvlånte og satt dem alltid tilbake utafor eiernes hus. Denne aktiviteten medførte at vi andre semesteret av 6. kl. ble tatt av politiet. De så på dette som alvorlig og dro hjem til våre foreldre og hadde en lengre samtale med dem med oss til stede. Mine foreldre reagerte alvorlig og strengt på dette, så det førte til mange innstramninger på mye. Dette hjalp imidlertid ikke. Jeg begynte å snike meg ut etter at mine foreldre hadde sovnet. Jeg opplevde straffen fra foreldrene mine som streng, og dette gjorde meg enda mer sinna. Jeg syntes reaksjonene var urettferdige og jeg ble mer aggressiv enn før. Jeg havnet nå raskt i slåsskamp, krangel og diskusjoner med andre. Det var også nå jeg begynte å være med på innbrudd. Det var blant annet for å finansiere tobakk, alkohol og fritidsaktiviteter. For meg virka innbrudd spennende og som en lettvinnt måte å få tak i penger på, så dette tiltok raskt.

Jeg begynte på denne tiden å legge merke til at mange foreldre til kompiser nå i større grad enn før møtte meg med negative holdninger og kommentarer. Enkelte jevnaldrende fikk ikke lov av sine foreldre å være sammen med meg, i følge foreldrene fordi jeg var en ramp, bråkmaker, pøbel og lignende. Dette syntes jeg var vondt, og det gjorde i hvert fall ikke situasjonen bedre, tvert om. Jeg følte meg bare enda mer misforstått. Ingen forstod meg når jeg prøvde å forklare. Til slutt dreit jeg i det, og begynte å bli flink til å jule for å slippe straff. Jeg ble etter hvert også mer likegyldig i forhold til lover, regler og normer. Likevel hadde jeg en rettferdighetssans ved at jeg hata at jeg og andre ble urettferdig behandla. Mine sterke reaksjoner på dette medførte store problemer for meg ved at jeg som regel ble behandlet som sydebukken som fikk skylda. Hvis andre hadde gjort noe ”gærnt”

---

sammen med meg, sa jeg at det bare var jeg som hadde gjort det for at de skulle slippe straff.

I 6. kl. hadde jeg fortsatt støtteundervisning i norsk og engelsk. Lese og skrive på engelsk var håpløst, men jeg klarte noen gloser. For jeg huska ved hjelp av bilder i hodet hvordan gloser skulle se ut, for så å etterligne. På skolen var jeg nå veldig rampete og fikk ofte meldinger med hjem. Foreldrene mine forsøkte å straffe meg med husarrest. Det virket ikke, for jeg hadde så mye energi at jeg ikke klarte å være stengt inne over tid. Mine foreldre forsøkte derfor i stedet å straffe meg med å frata meg lommepengene mine. De skjønnte ikke at dette bare medførte at innbrudd og denne type kriminalitet med stjeling i butikker og sånn tiltok.

#### **4.4 7. klasse**

I 7. kl. begynte jeg å røyke hasj sammen med noen jevnaldrende venner. Dette tiltok raskt, siden det var enklere å få tak i, billigere enn alkohol og vanskeligere for de voksne å oppdage. Atferdsforandringene var også mindre med hasj enn alkohol. Fritida mi i denne perioden bar preg av at alkoholforbruket og festinga foregikk oftere og av at det ble flere biltyverier, innbrudd og slåsskamper. Jeg begynte også å være mer borte fra mine foreldre. Jeg sa at jeg skulle overnatte hos andre, mens jeg i realiteten ble med på fest eller annet sammen med eldre ungdommer. Siden jeg var tidlig fysisk utvikla, fikk jeg selv som 13-åring kjøpt det jeg trengte av alkohol og tobakk. Som 13-åring ble jeg også for første gang med eldre ungdom på diskotek og pub. Ingen spurte heller der om legitimasjon. Det hendte ofte på denne tida at vi kom i klammeri med politiet etter stjeling eller bråk på fester. Jeg var i 7. kl. også fortsatt veldig bråkete og tøff i kjeften, i hvert fall på skolen. Store deler av dette året bodde jeg imidlertid hos mormor og morfar, og her hadde jeg det veldig bra. Da jeg bodde hos mormor og morfar var det nesten ingen kriminalitet eller festing, og bortsett fra på skolen hadde jeg da heller ingen kontakt med de som drev med ulovligheter.

---

Jeg hadde ikke så mange venner i 7 kl. Jeg gikk på ungdomsskole i byen, mens de fleste av mine venner gikk på skolen like ved mitt hjem. Støtteundervisningen i norsk og engelsk foregikk i en klasse bestående av elever fra alle 7. klassene. I 7. kl. var støttelæreren min i engelsk også vikar for vår sykemeldte klasseforstander. I engelsktimen med støttelæreren ga vi faen i å prøve å lære engelsk, for vi visste intuitivt at vi ikke kom til å skjønne det og ikke så vi det som viktig heller. I en engelsktime skjedde det engang en episode som endte med at jeg og læreren ble stående å kjefte på hverandre på gangen helt til han ble så sint at han klappa til meg med flathanda. Da skjedde det som ofte skjedde når jeg ble sint, det vil si at det var som om en rullgardin helt instinktivt gikk ned og alt ble mørkt i omtrent 10 sekunder. Etter dette kunne jeg ikke selv huske hva som hadde skjedd, men jeg skjønnte det etterpå, da jeg oppdaga da at læreren lå nede. Etter å ha kommet til seg selv og reist seg opp, ba læreren meg da gå ut og ta litt luft, før han litt senere ba meg å komme inn og følge undervisningen igjen. Ved timeslutt ba læreren meg om å bli igjen for å prate med meg. Han ba da om unnskyldning for hendelsen og forklarte hans oppfatning av det som hadde skjedd forut for kranglingen. Forklaringen virket rimelig, og jeg fortalte ham at jeg syntes dette. Læreren svarte da at han var klar over at han hadde gått over en grense ved å klappe til meg, og at jeg derfor hadde min fulle rett til å anmelde ham til rektor. Jeg ville imidlertid ikke dette, fordi jeg skjønnte at jeg hadde misforstått situasjonen og jeg syntes dessuten egentlig at læreren var kul.

Jeg mistriivdes veldig på den skolen jeg gikk på. For det innebar for meg en mils skolevei, mens den andre ungdomsskolen som jeg *ikke* fikk gå på, bare lå ca. 300 meter unna. På denne gikk dessuten de fleste av mine kompiser. Jeg pleide å lage bråk når det var høytlesning eller tavleskriving, fordi jeg visste at da ville jeg bli sendt på gangen og dermed slippe å måtte lese eller skrive på tavla. Jeg satt slik i klasserommet til at da det var min tur til å lese, var alle avsnittene lest minst en gang før. Jeg husket da ordrett avsnittene jeg skulle lese, og gjenga dette fremfor å lese på ordentlig uten at dette ble oppdaget. Jeg hadde fortsatt problemer med å sitte stille og gjøre skolearbeid. Jeg slang for eksempel fortsatt stygge kommentarer og havna ofte i slåsskamper, hvorpå jeg ofte ble kasta på gangen, sendt til rektor og sett på som en

---

ramp. Etter en slåsskamp, hvor jeg også kom til å slå en lærer, ble jeg kalt inn til rektor. Rektor sa da til meg: "Du vet like godt som meg at da klassen deres skulle gå fra 6. og 7. kl. ble det kalt inn til ekstraordinært møte med foreldre, fordi skolen aldri hadde opplevd maken til klasse." Siden jeg ofte kom opp i problemer, havna jeg etter dette i "Oppsen", noe jeg opplevde litt ekkelt. I noen fag fulgte noen av oss i "Oppsen" den ordinære klassen vår. Videre frem til jul opplevde jeg skolesituasjonen ganske greit. Matte, forming, musikk, fysikk og kjemi og kristendom var jeg ganske flink i. I følge enkelte lærere var jeg enestående i musikk (se vedlegg 2). I samfunnsfag lå jeg midt på treet. Historie og geografi likte jeg også. Jeg ville bli arkeolog. Norsk hata jeg og grammatikk var det verste. Heldigvis slapp jeg nynorsk. Engelsken ble litt bedre i 7. kl. Jeg begynte å skjønne litt engelsk, men fikk ikke til å lese og skrive engelske ord, så jeg fikk fortsatt kun gloseprøver. I den ordinære klassen fikk jeg de ordinære prøvene.

Min klasseforstander visste at jeg røyka og drakk alkohol i helger og på fritid. I november i 7.kl. fortalte han meg at han hadde lagt merke til at jeg hadde jobba veldig bra og at jeg hadde gjort mange framskritt rent faglig. Han sa at hvis jeg klarte å få en bestemt karakter på en gloseprøve i engelsk, ville han belønne meg med å ta meg med på "en helaften" på byen. Jeg ble veldig motivert av det læreren sa, så for første gang i min skolehistorie gikk jeg virkelig inn for å pugge og bli flink på skolen. Selv om jeg ikke klarte å få den bestemte karakteren, valgte min lærer likevel å gi meg belønningen. Han sa at det var fordi han hadde sett og skjønt hvor iherdig jeg hadde forsøkt å nå det skolefaglige målet. Jeg ble veldig glad og egentlig litt satt ut, fordi det var første gang jeg fikk skryt og belønning for en skoleprestasjon. Jeg syntes det var jævlig kult av læreren min å belønne meg for å ha stått på så mye for å få en bedre karakter. Det virket som om de andre i klassen også syntes det. I denne perioden, hvor jeg jobbet så hardt med skolearbeid, var jeg litt roligere enn ellers.

Etter jul begynte det å bli vanskelig i engelsk, og uro og pøbelstreker preget igjen skoletilværelsen. Slåssing var det fortsatt, og jeg mistriivdes nå så mye at jeg ikke ville gå på den skolen lenger. Jeg ville bytte til den ungdomsskolen som var mye

---

nærmere, som var ny og som alle kompisene mine gikk på. Jeg trodde selv at det ville bli mye bedre for meg der og medføre mindre pøbelstreker, for da kunne jeg begynne med ”blanke ark”. Jeg mente at dette skolebyttet ville føre til at jeg ville komme til å gå mer inn for skolearbeid, fordi de andre da ikke ville forvente pøbelstreker fra meg. Jeg ville begynne på nytt på en måte. For min skolehverdag var jo ikke sånn jeg ville at den skulle være. Jeg ville egentlig ha vanlig skole, ikke gå i ”Oppsen” og oppleve bråk og dritt. Jeg ønsket jo egentlig bare å være snill og grei, men det ble bare ikke sånn. Jeg var oppriktig lei meg fordi jeg ikke fikk til å være så snill som jeg ønsket. På et tidspunkt i 7. kl. fikk jeg beskjed om at hvis jeg ikke skjerpa meg, ville jeg bli sendt på Lillegården spesialskole, som det het da.

Etter påske i 7 kl., uten at noen visste det, gikk jeg til skolepsykologen. Jeg snakket med henne om alle mine problemer. Jeg fortalte henne blant annet at jeg ikke hadde lyst til at det skulle bli så mye bråk og tull som det alltid ble med meg. Jeg snakket om mitt sinne og mye annet. Jeg fikk også tydelig frem at jeg mente at jeg ville få det mye bedre på ungdomsskolen på hjemstedet mitt enn på den jeg gikk på.

Skolepsykologen sa også at hun syntes at det var et godt forslag å bytte skole. Hun sa at hun ikke kunne love noe, men at hun skulle gjøre sitt beste for å få det til og at hun trodde det skulle gå i orden. Mitt ønske om skolebytte dokumenteres i vedlagt rapport fra skolepsykologen jeg gikk til i 7. klasse (se vedlegg 3). Før sommeravslutningen i 7. kl fikk jeg beskjed av skolepsykologen om at jeg hadde fått lov til å bytte til den ungdomsskolen jeg ville gå på. Jeg skulle få begynne der ved skolestart i 8. kl.

Psykologen hadde ordna med fri for meg en dag for at jeg skulle få dra til den nye skolen og besøke den sammen med henne, slik at jeg skulle få en omvisning på skolen og treffe alle de nye lærerne og den nye klassen. Dette gjorde meg veldig glad, fordi jeg trodde at jeg endelig skulle få det veldig bra på skolen.

## **4.5 8. og 9. klasse**

De første månedene i 8. kl. gikk det stort sett greit på den nye skolen og det var ingen av lærerne jeg direkte mislikte. Jeg slet imidlertid med betydelige lese- og

---

skrivevansker og vansker i teorifag fortsatt. Læreren som min klasse hadde i norsk og engelsk virka ganske streng, men rettferdig. Jeg likte henne godt. Uten at jeg visste det, begynte læreren å anta at jeg hadde lese- og skrivevansker og å teste ut sin antakelse om dette. Hun hadde lagt merke til at jeg kopierte andres høytlesning, noe jeg ikke selv var bevisst. Læreren gjorde et eksperiment en gang klassen hadde høytlesning. Hvis noen leste noe feil, kommenterte hun ikke dette før etter at alle elevene hadde lest. Hun gjorde dette på en måte som gjorde at ingen la noe merke til min problematikk. Da timen var over, ba min lærer om å få snakke med meg alene. Hun tok da opp en avis og ba meg lese en liten artikkel derifra, noe jeg ikke klarte. Hun spurte så om jeg hadde lese- og skrivevansker. Jeg svarte at jeg har vel noe. Da sa hun at det var det hun hadde anelse om. Jeg svarte: "Åssen i hælvet klarte du å vite det?" Dette var første gang jeg ble konfrontert med mine lese- og skrivevansker. Læreren hadde blant annet lagt merke til at jeg hadde memorert hva andre leste fremfor å lese selv og at jeg satt og så på henne første gangen vi hadde høytlesning, fremfor i boka. Hun hadde bevisst valgt at jeg skulle lese samme avsnitt som en i klassen som hun visste ville lese feil. Siden hun ikke rettet på ham før etter også jeg hadde lest, hadde selvfølgelig jeg de samme feilene. Konfrontasjonen gjorde meg i tvil om hva som ville skje videre. Læreren roet meg med å si at jeg ikke trengte å bekymre meg om det. Hun skulle forlange en utredning av meg for mulige lese- og skrivevansker, slik at skolen skulle kunne iverksette tiltak jeg trengte.

Etter noen dager informerte læreren meg og mine foreldre om at jeg hadde fått time på Bettania sykehus på synsavdelingen. Min lærer visste at det der arbeidet en nyutdannet spesialist som kunne skille mellom synsvansker og lese- og skrivevansker. Jeg fikk time uka etter læreren hadde ringt. På sykehuset bekreftet de at jeg hadde sterk grad av lese- og skrivevansker. Spesialisten sa at jeg nesten var analfabet og at hun skulle skrive et brev til skolen for å formidle min problematikk og komme med forslag og forlange minimumstiltak for å avhjelpe min lese- og skriveproblematikk. 14 dager etterpå ble jeg og mine foreldre innkalt til møte med min lærer. På møtet kom det forslag fra skolen på tiltak for mine lese- og skrivevansker. Læreren ville først høre hva jeg tenkte og følte om de foreliggende

---

forslagene, før hun videreformidlet denne informasjonen til mine foreldre. Hun la vekt på at jeg skulle være aktiv i diskusjonen om aktuelle tiltak. Hun informerte oss så om ulike aktuelle tiltak og sa at vi hadde mange timer til rådighet hvis jeg ville benytte meg av dem. Hun presiserte at hvis vi skulle ha brukt alle disse timene i skoletiden, ville det ha gått utover andre fag. Jeg sa da at jeg jo hadde lyst til å lære å lese og skrive og at jeg var interessert i at tiltakene skulle iverksettes så fort som mulig. For jeg syntes det var flaut å ikke kunne det som 14-åring. Læreren sa da at jeg kunne få en spesiallærer som var flink til å lære bort til elever med lese- og skrivevansker. Jeg hadde fått innvilga 21 timer til lese- og skrivetrening og måtte i så fall bruke 9 timer på fritida til dette, noe jeg takket ja til. For jeg hadde alltid hatt et sterkt pågangsmot og ga aldri opp hvis jeg virkelig hadde bestemt meg for noe. Selv om dette i mange tilfeller førte til at ting ble galt, fikk jeg også erfare at det kunne være en positiv egenskap som førte til at jeg oppnådde slik som var viktig for meg. For eksempel gjaldt dette i forhold til fremgangen jeg fra nå av skulle få erfare i lesing og skriving og skolefaglige prestasjoner for øvrig. Mine foreldre ble glade og syntes det hørtes veldig bra ut at jeg hadde fått innvilga så mange timer til lese- og skrivetrening. De så nå muligheten for at jeg endelig kunne få den hjelpen jeg trengte og hadde krav på og for at de selv kunne få bedre relasjoner til skolepersonell. Mine foreldre var gjennom hele min skolegang veldig engasjert i min problematikk. Mamma og pappa stod veldig på for meg og ga seg ikke så lett, og de hadde lenge hatt mistanke om at jeg hadde lese- og skrivevansker.

Allerede uka etter møtet begynte jeg å få støtteundervisning med en mannlig lærer. Jeg var litt nervøs før det første møtet med læreren, for siden ingen hadde klart å hjelpe meg med lesing og skriving, hadde jeg ikke tro på at heller denne læreren skulle klare det. Usikkerheten og nervøsiteten forsvant imidlertid fort, for læreren virket veldig grei. Det var også beroligende at første halvtimen ble brukt til å prate om hva som skulle skje fremover. Læreren sa at han måtte teste meg på visse måter for å kunne vite hva han skulle hjelpe meg med og hvordan. Jeg måtte blant annet lese noen korte tekster og ha en kort diktat. Det var greit for meg. Selv var jeg veldig opptatt av hvor lang tid læreren trodde det ville ta før jeg kunne lære å lese og skrive.



---

Det siste kvarteret av den første dobbelttimen i støtteundervisningen gikk mye med til faglig prat. Støttelæreren var veldig opptatt av hva jeg følte i forhold til det å lese og skrive. Jeg sa som sant var, at jeg var veldig nervøs for- og hatet lesing og skriving, uansett språk. Unntaket var i matematikk. Han prøvde å berolige meg ved å si at jeg måtte stole på og gjøre det han sa og ha tro på at jeg ville klare å bli bedre i lesing og skriving. Læreren la vekt på at jeg måtte ha tålmodighet i forhold til resultater. Han sa også at det var helt greit at jeg tok pauser i undervisninga når jeg trengte det. Dette passet meg veldig bra. Jeg opplevde alt han sa som veldig betryggende og det roet meg veldig mye. Jeg var i utgangspunktet nervøs for testene, for jeg hadde jo aldri klart dette før. Med denne læreren opplevdes det likevel greit. Jeg fikk verken kjeft, beskjed om å skjerpe meg eller opplevelse av å komme til kort. Det virket som om han syntes jeg var flinkere enn han trodde. På slutten av dobbelttimen sa støttelæreren min at han trodde at jeg innen ca. 3 år ville kunne klare å komme på nivået til klassens gjennomsnitt i forhold til lesing og skriving. Han trodde at jeg allerede innen 1 år ville ha lært mye, og han gjentok at jeg ikke trengte å bekymre meg.

Videre undervisning med denne mannlige støttelæreren likte jeg veldig godt. Jeg gleda meg til timene med han, selv om jeg alltid hadde hata norsk som fag. Jeg hata fortsatt selve det faglige, men etter kort tid begynte jeg å skjønne mer og å oppleve at jeg mestra det vi holdt på med og lærerens forventninger til meg. Noe av det jeg likte best ved hans undervisningsform var at jeg alltid på forhånd visste hva som skulle skje og hva målene var. Læreren skulle ta ansvar for sitt og jeg for mitt, og han var veldig tydelig på hva dette var. Jeg ble veldig motivert for å lære å lese og skrive, slik at jeg kunne slippe å tro at jeg ble oppfatta som dum av andre som ikke hadde problemer med dette og dermed ikke forstod. Etter en del støtteundervisning med denne læreren, fikk jeg en tro på at jeg ville klare å lese og skrive. Noe jeg syntes var rart i all undervisningen med ham, var at for første gang klarte jeg å oppføre meg ordentlig. Ikke var jeg bråkete, og jeg opplevde nå at jeg hadde skole på lik linje med andre. Jeg trengte ikke tenke på rampestreker og spillopper. Jeg fikk en god følelse av at han stadig ga meg ros for min innsats og konsentrasjon om det faglige.

---

Støttelæreren sa at han ikke oppfatta meg slik de andre lærerne hadde gitt uttrykk for å gjøre. Jeg var alltid glad etter undervisning med ham.

Fra den dagen støtteundervisningen startet, ble jeg fritatt fra nynorsk og engelsk. I stedet hadde jeg undervisning med den mannlige støttelæreren. Men siden jeg var sterk i matematikk og kristendom, deltok jeg bare på halvparten av den ordinære matematikk- og kristendomsundervisningen. De timene som ble fjernet fra denne undervisningen ble i stedet brukt til støtteundervisning i norsk. I noen av norsktimene fulgte jeg den ordinære klassen, i andre hadde jeg støtteundervisning. En del av valgfagtimene ble også brukt til støtteundervisning. Dette fortsatte ut 9. klasse.

På en måte trivdes jeg bedre og følte meg tryggere på den nye ungdomsskolen enn på den jeg gamle. Likevel syntes jeg fortsatt det var noe dritt å gå på skolen. Det føltes som om jeg ikke var skapt til å gå på skole. For uansett hvor mye jeg prøvde å være flink og snill, gikk det alltid "gærnt", noe som ofte medførte melding med hjem. Rent faglig klarte jeg meg imidlertid bra i 8. og 9. kl., bortsett fra i norsk. Første semester i 8 kl. ble min dårlige oppførsel raskt mye verre, og den varte gjennom hele skoledagen. Alt man kunne gjøre "gærnt", gjorde jeg "gærnt". Jeg forstod ikke alltid hvorfor det blei sånn. Hvis jeg fikk spørsmål som; "Hva skjedde nå?", klarte jeg ikke å forklare hvorfor, bare hva som skjedde. Jeg svarte alltid ærlig: "Jeg vet ikke, men for meg bare blei det sånn". Jeg følte at andre forventet at jeg skulle vite hvorfor jeg hadde gjort det jeg hadde gjort, men jeg hadde ikke ordene som kunne ha gjort meg forstått. Jeg opplevde at ingen skjønnte meg, og det var vondt. Denne opplevelsen eskalerte veldig og førte til at jeg ble veldig aggressiv. Jeg opplevde det som et stort irritasjonsmoment hver gang jeg ble snakket til og spurt om hvorfor. Jeg prøvde å gi uttrykk for at jeg synes det var irriterende spørsmål, for jeg visste av erfaring at jeg ikke klarte å svare på det. For meg opplevdes det som et politiavhør.

Jeg ble nå mer likegyldig og ga til slutt helt faen i alt og alle, både skolemessig og på fritida. Jeg ble fort sinna, spesielt overfor de som prøvde å irettesette meg, minne om at det ikke var min tur eller lignende som jeg opplevde som mas og kjeft.

Aggresjonen oppstod også i relasjon til jevnaldrende eller eldre ungdom, gjerne utløst

---

av bemerkninger jeg oppfattet sårende, urimelige eller som mobbing. Dette medførte at jeg oftere enn før havnet i slagsmål med visse ungdommer. Det førte til at jeg ofte ga de slemme guttene juling. For overfor jenter reagerte jeg ikke aggressivt, men ved å be dem skjerpe seg eller ved å holde dem fast hvis de var i slåsskamp eller oppførte seg truende. Men uansett kjønn, hadde jeg en voldsom trang til å beskytte de jeg tenkte at ikke kunne forsvare seg selv og de jeg syntes det var feil at skulle bli ertet, mobbet, såret eller krenket. De jeg følte jeg måtte forsvare var ofte de typisk redde, usikre, sjenert og snille elevene, de som gjerne ble oppfattet som svake, stakkarslige, ensomme og nerdete. Jeg følte på en måte at jeg visste hvordan disse hadde det, og jeg visste hvor vondt det var å bli møtt med sårende kommentarer. Dessuten var jo jeg så vant med kjeft, mobbing, slåssing og lignende at jeg tenkte at jeg tålte det og ville ta støyten for dem. Jeg tenkte at de hadde jo ikke fortjent denne smerten, for de hadde jo ikke gjort noen noe ”gærnt”. Så på en måte og i visse tilfeller hadde jeg sterk grad av empati og rettferdighetssans. Samtidig mangla det mye i min rettferdighetssans, for den ble nesten bare aktivert da jeg opplevde at jeg eller andre mennesker ble erta, mobba, såra eller krenka på en eller annen måte. Den ble ikke aktivert hvis en kompis for eksempel hadde blitt frastjålet noe materielt. Og uansett om det bare var jeg som trodde at de ble såra eller om de faktisk selv opplevde å bli såra, så ble min beskyttelsestrang aktivert.

Lekser gjorde jeg alltid med en gang jeg kom hjem fra skolen. For da jeg var ferdig med leksene, kunne jeg være ute og leike helt til mamma og pappa sa at jeg måtte hjem. Jeg reiste heller ikke på skolemusikken eller brytinga før jeg var ferdig med leksene. Jeg så på lekser som noe viktig jeg brukte mye tid og energi på. Jeg var på en måte ikke ferdig på skolen før jeg var ferdig med leksene. Jeg var heller nesten aldri borte fra skolen. Det lille jeg hadde av fravær, var gyldig fravær. Jeg har faktisk aldri skulka en dag i løpet av 12-års skolegang. Dette dokumenteres senere av ”Nevropsykiatrisk senter” (2005-2006) på denne måten:

*[...] Han gjorde alltid lekser med en gang han kom hjem, da foreldrene var strenge på dette. Gjorde alltid mattelekser først da det gikk så fort. Hoppet over lesingen, da han ikke kunne lese. [...]*

---

Lite skolefravær dokumenteres også av Ullevål Universitetssentralsykehus 24.04.03:

**Skole- og yrkesanamnese:** Gjennomført grunnskole, nesten uten fravær, første året på videregående skole grunnkurs likeså. [...]

På fritida eskalerte imidlertid problematferden, og nå innebar den også rusmisbruk og kriminalitet. I tillegg til økt alkoholforbruk, begynte jeg også med hasjrøyking og andre typer rusmidler, som tabletter, amfetamin og fleinsopp. Kriminaliteten kom til uttrykk ved innbrudd i butikker og lignende, aldri i bolig. Jeg stjal heller aldri av mennesker jeg visste hvem var. Kriminaliteten og atferdsproblematikken kom blant annet til uttrykk ved bruk av hasj og alkohol i skoletida og på skoleområdet. Vi prøvde å gjemme oss, men innimellom ble vi oppdaget og tatt for det. Foreldrene våre ble da involvert.

Senere ble min tidlige rusdebut og det eskalerende rusmisbruket mitt fortalt til og dokumentert av flere, blant annet i kopi av svarbrev til psykologen ved Skien sentralsentralsykehus fra Ullevål Universitetssykehus vedrørende utredning av voksne for hyperkinestetisk forstyrrelser/ADHD, 24.04.03:

24.04.03: Rusanamnese: [...] Alkohol: Drakk sprit første gang 10 år gammel, deretter regelmessig alkoholinntak ved hver klassefest. Opplevde alkoholens virkning som sederende. Drakk også etter hvert på skolen, resulterte i kjeft og grå lapper. Pasienten sier han ikke brydde seg om dette, da han ville få kjeft for ett eller annet uansett. Økende inntak av alkohol gjennom hele ungdomsperioden frem til han giftet seg som 25-åring. Rundt 18-års alder kunne pasienten drikke gjennomsnittlig en dunk hjemmebrent i uka, noen ganger flere. Ble selv uroet da han opplevde ikke selv å kunne stoppe drikkingen når han ville. Var avhengig av alkohol også for å kunne gjøre lekser. [...] Andre rusmidler: Pasienten forteller at han røykte hasj, samt sniffet blant annet lim og bensin flere ganger i uka fra 12-års alder. Brukte fra samme alder amfetamin regelmessig i helger og ferier. Opplevde at amfetaminen ga ham en følelse av velvære, behag og våkenhet. Har også eksperimentert med fleinsopp, samt "hele spekteret" med tabletter. Ifølge pasienten pågikk rusmisbruket fram til han oppsøkte hjelp ved psykiatrisk ungdomsteam rett før 17-års alder. Etter dette angivelig ikke brukt noen form for narkotiske stoffer. [...] **Kriminalitet:** For å finansiere omfattende rusmisbruk, drev pasienten i tenår med utstrakt vinningskriminalitet. [...]

Dette blir dokumentert av sosialkonsulenten ved PUT, Telemark sentralsykehus (02.03.89) og av psykologen ved Psykiatrisk Poliklinikk, Telemark sentralsentralsykehus 09.09.09.

---

På slutten av første semester i 8. kl. ble jeg og mine foreldre innkalt til foreldremøte på bakgrunn av min eskalerende atferdsproblematikk. Mamma måtte jobbe, så bare jeg og pappa deltok. Min klasseforstander informerte på dette møtet om at det var en økning i min uakseptable atferd mot det ekstreme, og han ytret bekymring rundt dette. Han tok blant annet opp forhold som røyking og annen rusbruk i skoletiden. Det virket på meg som at han var interessert i å få råd og bistand fra pappa for å mestre mine problemer.

Klasseforstanderen sa at skolen kunne be om bistand fra Lillegården spesialskole, som det da het, eller at jeg kunne være der når problematikken var på det verste.

Pappa sa at det var en mulighet, hvis dette kunne være til hjelp for meg.

Klasseforstanderen informerte videre om at det ikke lenger ville bli gitt grå lapper for uro, spillopper og ugagn som vandring i timen og røyking i skolegården i skoletiden.

For han påpekte at dette i så fall ville ta alt for mye av lærernes tid. Heretter skulle jeg derfor bare få grå lapper som reaksjon på ekstrem problematferd, som stjeling, rusmiddelbruk og sterkere voldelig atferd. Pappa virket rolig, men på vei hjem fikk jeg kjeft. Pappa viste da at han var svært sint, skuffa og oppgitt.

## **4.6 "Lillegården på banen"**

Siste semester av 8. kl. fortsatte i stor grad på samme måte som før. Sett fra skolens side var det imidlertid nå så ille at det kunne ikke fortsette sånn. Ut på vårparten i 8. kl. ble Lillegården spesialskole kontakta. Jeg hadde forsøkt å forbedre meg for å unngå å bli sendt dit, men hadde ikke klart det. Det opplevde jeg ubehagelig. Jeg grudde meg til å begynne på Lillegården, for jeg var redd for å bli stigmatisert som en ramp som måtte dit. Men jeg skjønte fort at jeg ikke hadde behovd å være det. For bare etter noen dager opplevde jeg at også jeg endelig gikk på skole og kunne lære noe. Det virka som om lærerne forstod meg og at det var noe annet bakenforliggende som forårsaket min problematferd. Jeg opplevde også at lærerne lot meg få være meg. Skolefagene var også bedre. Jeg møtte ikke lenger forventninger om at jeg skulle gjøre noe "gærnt". På Lillegården skole var det alltid noen som oppførte seg verre

---

enn meg, så jeg trengte ikke lenger å oppføre meg ”gærnt”. Dette opplevde jeg veldig befriende. Mitt opphold på Lillegården innebar at jeg fysisk var der periodevis. Resten av skoletiden var jeg på min hjemskole. Det varierte veldig hvor lenge jeg var der av gangen. Når de på Lillegården syntes det gikk greit med meg, sendte de meg tilbake til hjemskolen. Når hjemskolen etter en stund syntes dette ble for ille igjen, ble jeg sendt tilbake til Lillegården. Sånn foregikk det. Det var imidlertid hjemskolen jeg fikk karakterer og vitnemål av hvert av de tre semestrene jeg var tilknyttet Lillegården.

Mine tanker og følelser var fortsatt veldig sterke og motsetningsfylte. For eksempel reagerte jeg mye mer ekstremt på ulike typer provokasjoner enn de aller fleste andre gjorde. Mine stadig tilbakevendende tanker om at jeg måtte være dum som ikke kunne lese og skrive ble på en måte overført til andre negative tanker. Jeg hadde mange sterke, vonde følelser og tanker som ingen visste om. Siden det meste aldri hadde gått eller gikk slik jeg egentlig ville og jeg hata at alt bare ble feil, kjeft, bråk og konflikter, begynte jeg stadig oftere å fundere over hvorfor jeg i det hele tatt var til... Jeg tenkte tanker som: ”Jeg klarer jo ikke å gjøre sånn som de andre vil jeg skal likevel. Hvorfor er jeg egentlig her? Muligens er jeg født på feil tid og sted.” Jeg ønsket meg derfor ofte vekk fra alt, ikke nødvendigvis permanent, men til et sted hvor jeg kunne bli sett på og møtt med respekt som den jeg var. Jeg følte at jeg ofte hadde lyst til å gråte, hyle, vræle og få det ut, men jeg klarte jo ikke å gråte slik andre ser på gråt. Det kom ingen tårer. Jeg hadde bare en vond klump i brystet og magen. Denne form for smerte var ti ganger verre enn all annen smerte. Jeg ville mye heller brette bein eller få juling enn denne følelsen. De triste og vonde tankene og følelsene dukket alltid opp når jeg fysisk var alene. Jeg hata derfor å være alene, og oppsøkte stadig oftere venner.

Jeg hadde alltid hodet fullt av mulige måter å unnsnippe de vonde indre tankene og følelsene. Da jeg reiste hjemmefra, spurte alltid mine foreldre hvor jeg skulle. Jeg kunne sjelden svare, fordi det visste jeg ikke. Jeg bare måtte ut til et sted jeg kunne være meg selv, og visste ikke hva, hvor eller med hvem jeg skulle før jeg var ute av

---

døra. Dette resulterte alltid i krangel hjemme. Jeg opplevde dette som veldig masete, som stadige avhør av hvor jeg hele tida skulle. Jeg begynte å hate disse spørsmålene. Men da jeg kom ut av utgangsdøra, fikk jeg en god frihetsfølelse, fordi jeg slapp maset. Jeg dro som regel dit ungdommen pleide å samle seg, og jeg var så impulsiv at det alltid dukket opp ideer om hvem jeg kunne besøke. På denne tiden begynte jeg å få en del nye venner, såkalt vanlig ungdom som ikke drev med noe som ble ansett som ”gærnt”. Noe av grunnen til at andre ikke visste hvilke vonde tanker og følelser jeg sleit med, kan ha vært at jeg alltid ble oppriktig blid og glad etter å ha gått ut døra. Etter hvert hendte det imidlertid at visse vonde tanker og følelser også kunne dukke opp når jeg var sammen med andre, men dette ble aldri oppdaga av mine venner.

Ellers i 9. kl. opplevde jeg i stor grad at det var likt som i 8.kl. Det gjorde imidlertid inntrykk på meg at min støttelærer våren i 9. kl. valgte å belønne min innsats og skolefaglige fremgang med å be meg ut på pizza. Han sa han var positivt overraska over at jeg hadde lært å lese og skrive tålelig greit så fort. Dette gjorde meg veldig glad, for jeg merket at han var oppriktig ærlig, og nå visste jeg at ingen lenger kunne komme med bemerkninger på at jeg ikke kunne lese og skrive. Min relasjon til min mormor og morfar var veldig bra under hele min oppvekst. Overfor dem nyttet det ikke å spille skuespill. De gjennomskuet alltid hvordan jeg egentlig hadde det, selv om jeg latet som om alt var bra.

## 4.7 Videregående skole

Etter endt 9. klasse, begynte jeg på grunnkurs bygg og anlegg. Målet var å bli tømrer. Dette opplevde jeg svært positivt, fordi vi hadde mer yrkespraksis enn teorifag. I rapport fra Psykiatrisk Poliklinikk, Telemark sentralsykehus 02.03.89 skriver sosialkonsulenten om dette:

*Trond [...] begynte på tømrerlinje i Lunde. Gikk der fram til november -88 (1/2 år). [...] Trond vet ikke egentlig hva han ønsker å bli. Liker godt matematikk. Kunne tenke seg å bli sminkør, skredder m.n. Vil helst ha jobb som lærling et sted.*

---

Samtidig opplevde jeg for første gang i mitt liv teorifag som noe positivt og skolehverdagen ellers som god. Karaktermessig gjorde jeg det også bra, bortsett fra i engelsk og norsk. Målet mitt var derfor kun å bestå i disse fagene. Jeg hadde fortsatt støtteundervisning med spesiallærer, men måtte til en ny lese- og skrivetest, fordi jeg på videregående skole (vgs.) var underlagt fylkeskommunen. Alt rundt dette opplevde jeg bra, og atferdsproblematikken på grunnskolen var ikke til stede i skoletida på vgs. Her ble jeg ikke lenger kjefta på og sjelden bedt om å være stille og rolig, selv om jeg kunne høre at jeg prata litt mye. Jeg likte yrkespraksisen veldig godt, og fikk gode karakterer og tilbakemeldinger. Ved påsketider sa min spesiallærer til meg at jeg var blitt så god til å lese og skrive at jeg ikke lenger trengte ham. Fra nå av var det i følge ham opp til meg selv hvor flink jeg kunne bli, men han la til at det forutsatte at jeg fortsatte å øve på å lese og skrive. Dette gjorde meg veldig stolt og glad.

Siden jeg fortsatt drev med kriminelle handlinger, måtte jeg inn for å sone en dom da jeg gikk på vgs. Rektor på vgs. fikk tilrettelagt dette slik at jeg under soningstida fikk tatt teoridelen av grunnkurs og VK1. Yrkespraksisdelen tok jeg etter endt soning. Etter endt soning kunne jeg derfor fortsette min utdanning i samme klasse og på de samme vilkårene som mine medelever. Resten av vgs. gikk veldig bra. Jeg hadde ingen nevneverdige problemer på skolen lenger, verken skolefaglig eller atferdsmessig. Skoletrivselen økte gradvis på vgs., noe som også medførte at jeg ikke lenger nøt rusmidler i skoletiden. På fritiden drev jeg imidlertid fortsatt med dette, og jeg slet fortsatt med de vonde tankene og følelsene og min atferdsproblematikk.

## **4.8 Etter endt videregående - møtet med det offentlige hjelpeapparatet**

I 17-årsalderen opplevde jeg store forandringer i mitt liv. Jeg fikk meg kjæreste, og på våren året før jeg fylte 18 år flyttet jeg på hybel alene. Jeg trivdes nå godt. Innimellom møtte jeg min kjæreste utenfor skolen hun gikk på for å dra sammen hjem til henne eller meg eller annet. Hun gikk på samme skole som jeg hadde gått på



---

i 7. kl. Min tidligere lærer i "Oppsen" på denne skolen jobbet der fortsatt, og hadde sett at jeg møtte og dro av gårde med kjæresten min utenfor skoleområdet. En dag hadde denne læreren spurt min kjæreste om hun var kjæreste med meg, noe hun bekreftet. Læreren spurte da henne hvordan det gikk med meg. Hun svarte at det stort sett gikk bra, men at jeg fortsatt slet med litt forskjellig. Denne læreren syntes det var gøy å høre at jeg hadde tatt snekkerskolen, men at det var trasig at jeg nå var arbeidsledig. Han spurte min kjæreste om hun kunne videreformidle hans ønske om å møte meg et bestemt sted og tidspunkt. Jeg svarte ja til dette initiativet og møtte min tidligere lærer som avtalt. Etter å ha prata lenge om "alt og ingenting", spurte han meg om jeg trengte noen å snakke med om mine problemer. Det svarte jeg bekræftende på, men jeg la til at jeg i så fall først måtte føle meg trygg på denne personen og like denne, ellers ville bare vondt bli verre. Det forstod han, men han la til at han trodde at en bestemt dame han kjente til, som jobbet i Psykiatrisk Ungdomsteam (PUT), ville være den rette personen for meg å prate med. Han sa at hun var snill og at han var nesten sikkert på at jeg ville like henne. Min tidligere lærer sa også at han gjerne kunne bli med meg på dette møtet.

I samtalene med denne damen på PUT fikk jeg hjelp med mine atferdsproblemer i form av samtaleterapi. Her ble det i hovedsak lagt vekt på mestring av min aggresjon og min opplevelse av å være familiens "sorte får". Etter hvert syntes jeg at dette var til stor hjelp. På et eller annet tidspunkt skjedde det veldig brått veldig store forandringer i min atferd. Jeg stoppet helt med rusmisbruk og nøt kun alkohol innimellom slik de fleste andre ungdom som fikk nyte alkohol gjorde. Fra jeg fikk kjæreste, prøvde jeg etter beste evne å slutte med det kriminelle, og det skjedde samtidig som jeg sluttet med narkotika. Jeg var da ca. 17,5 år. Jeg var veldig motivert for å slutte med rus og kriminalitet og opplevde det svært lettende å få dette til, fordi jeg egentlig aldri hadde hatt lyst til å drive med dette. Jeg ble nå mye gladere og opplevde hverdagen mindre problematisk. I rapport fra Telemark sentralsykehus, psykiatrisk poliklinikk står det følgende om dette:

---

*[...] På spørsmål om noe har endret seg hjemme siste uke, forteller han at familien er mer blid mot ham. Han tror det har sammenheng med at de har hilst på (kjæreste) som Trond har følge med. [...]* (08.03.89)

*[...] Trond synes å ta stadig mer kontroll over sitt rusmisbruk utover våren -89. Driker sprit kanskje 1 gang pr. måned. Tankene om rus blir mindre plagsomme. (07.01.91)*

På denne tiden begynte jeg imidlertid å slite mer med angst og depresjon, uten å kjenne til disse begrepene selv. Min angst- og depresjonsproblematikk dokumenteres senere i foreliggende kopi av svarbrev fra Ullevål Universitetssentralsykehus vedrørende utredning av voksne for hyperkinestetisk forstyrrelser/ ADHD til psykologen Telemark sentralsentralsykehus:

**Diagnostiske vurderinger; ifølge DSM IV: Alvorlig depressiv episode:** Fyller alle kriteriene for tidligere alvorlig depressiv episode. **Angstforstyrrelser:** Pasienten fyller kriteriene for panikklidelse, livstid [...] Bekrefter å ha gjennomgående bekymringer sammenfallende med generalisert angstlidelse. Bekymringene kretser gjerne rundt det å være alene, å skulle ende opp uten livsledsager. Angstsymptomene ser ut til å overlappe hypoman tilstand, samt mulig ADHD [...] Sier han er meget streng med seg selv i forhold til kontroll av aggresjon, da han opplever at sinnet får det til å svartne for ham [...] (24.04.03)

Ikke bare frykt og angst, men også den vonde "lei-seg-følelsen" jeg hadde slitt med tidligere kom nå også tilbake i den forstand at jeg merket den veldig godt. Dette synes jeg var rart, for hvorfor skulle jeg ha den nå som jeg var mye bedre? Etter dette begynte terapisamtalene å dreie seg mer om denne vondhetsfølelsen. Etter hvert virket det som om denne forsvant også, så jeg avsluttet terapien. Sommeren dette året ble det også slutt på kjæresteforholdet. Året etter mitt første møte med denne terapeuten tok jeg på ny kontakt med PUT, siden "vondhetsfølelsen" hadde kommet tilbake igjen uten at jeg visste hva den kom av eller hvorfor den kom. Jeg hadde nå fått fast jobb som stillasmontør, noe jeg likte. Jeg syntes det hjalp å ha noe å gjøre og jeg ruset meg ikke når jeg skulle på jobb.

Etter noen få samtaler på PUT, avsluttet jeg terapiforholdet igjen. Jeg hadde ikke lyst til å prate med noen andre og terapeuten min skulle ut i permisjon. Jeg opplevde hele behandlingsopplegget som bra. Det at kjæresten og læreren min fikk meg dit og det at

---

jeg selv klarte å forandre min atferd, tror jeg var redninga mi, det vil si det som førte til at jeg klarte å endre atferd og å bråslutte med rus og kriminalitet uten å miste kontakten med betydningsfulle personer. Min brå positive forandring av atferd og livsstil tror jeg også kunne skyldes at jeg på denne tida ble kristen og begynte å vanke i en pinsemenighet. Jeg begynte i denne menigheten fordi jeg fra skole- og fritida kjente til noen av de som vanka der. En av dem spurte meg om å bli med, for han visste at jeg hadde sluttet med rus og kriminalitet og tenkte at deltakelse i menigheten kanskje kunne være til hjelp for meg for at jeg ikke skulle få tilbakefall. I menigheten fikk jeg mange nye gode venner. Jeg sang i ungdomskoret og spilte trommer, og jeg likte dette. Jeg hadde jo alltid drevet med korps, men nå ble det mer bandvirksomhet og det likte jeg. Etter hvert ble jeg også ungdomsleder i ungdomsgruppen/ fritidsklubben i denne menigheten. Jeg var tilknyttet pinsemenigheten fra ca. 17,5 -19-årsalderen. I rapporten fra Telemark sykehus, 02.03.89 og 07.01.91, dokumenteres flere av momentene i dette avsnittet slik:

*[...] Trond ga stadig mer uttrykk for angstplager. Han er ofte rastløs, skvetten, har svette- og skjelve- og får ofte tanker om at noen skal ta ham. [...] Han har ofte følelsen av å ikke duge til noe. Trond sier at det som likevel holder ham igjen er bl.a noen kristne opplevelser og noen venner som uttrykker at de trenger Trond. I oktober -88 ble han kjent med venner i Tabernaklet i Skien. Han forteller at han er blitt kristen og går i miljøet på bedehuset [...]*

## 4.9 21-årsalderen

Rundt 21-årsalderen kom den samme ”vondhetsfølelsen” jeg hadde slitt med tidligere tilbake, men nå i en litt annen form. Nå viste den seg som at jeg ofte var trist og redd, og ved at jeg hadde hyppigere mareritt som skremte meg. Samtidig begynte jeg å mistrives sterkt på jobben og det begynte også å gå dårligere hjemme. Jeg oppsøkte min fastlege for dette. Han ga meg diagnosen *depretio mentis* (se dokumentasjon på slutten av dette kapitlet), og han henviste meg til psykiatrisk poliklinikk, hvor jeg begynte å gå jevnlig i samtalerapi hos en psykolog. I terapien fikk jeg hjelp til å lære å bruke begreper for følelser og problemer. Jeg ble etter hvert flinkere til å tydeliggjøre med ord hva som plaget meg og hvordan jeg hadde det. Etter hvert skjønte jeg at jeg sleit med redsel, angst, depresjon og ensomhetsfølelse.

---

På samme tid begynte jeg å få store problemer med å sove. Tanker løp løpsk, og jeg ble liggende lenge før jeg fikk sove i tillegg til at mareritt preget nettene. De handlet ofte om at det var noen som forfulgte meg for å ta meg. Redselen som plaget meg i denne perioden gikk på at jeg var redd for mørke rom, for å miste personer jeg brydde meg om og for å være alene. Samtidig var jeg paradoksalt nok også redd på steder med veldig mange mennesker samla. Jeg følte da at jeg ikke klarte å ha kontroll over situasjonen i forhold til alle andre og meg selv. Jeg følte at samtaleterapien på poliklinikken hadde stor nytte, og etter hvert lærte jeg meg mer hensiktsmessige problemløsningsstrategier. Dette medførte at jeg etter hvert fikk tilbake en godhetsfølelse i forhold til det å være meg og det å leve. Jeg avsluttet da terapiforholdet. Det som er beskrevet under 21-års alderen dokumenteres slik av psykologen ved Psykiatrisk Poliklinikk, Telemark sentralsentralsykehus:

*[...] Medgir at han ofte er redd. Er mørkeredd. [...] synes nattåpent i byen er ille. Blir nervøs når det er for mange mennesker rundt ham. (30.06.92) [...] sier at han ofte er redd uten å vite hva det er. Har også en del mareritt om nettene. [...] (09.07.92)*

*[...] Medgir dagdrømmer på jobben, at [...] han skal vinne i Lotto, kjøpe hus. Andre ganger går det helt over styr. Da er det milliarder og slott det dreier seg om. Han må skyve disse dagdrømmene vekk når han arbeider oppe i høyden, er stillasmontør. [...] Selv om han har lett for å snakke med folk, får han liksom ikke ut det som plager ham. (10.08.92)*

*[...] Sier selv at han er ofte deprimert uten at han vet hvorfor. Klarer ikke å skrike (gråte) utad, men skriker inni seg. På spørsmål om hvilke hypoteser han selv har stilt seg angående sine problemer, svarer han kjærlighet har han tenkt på, men det har han forkastet. Kommer så inn på problemet ensomhet. Sier han føler seg alene selv om det er mange folk rundt ham. [...] (19.08.92)*

## 4.10 32 års alderen

Perioden mellom 21 år og 32 år hadde jeg det i stor grad veldig bra. Det som skjedde mellom disse to angitte tidsaldere har liten eller ingen relevans for fokuset i denne oppgaven og blir derfor ikke beskrevet mer inngående. I 32-årsalderen hadde jeg begynt å innse at det kanskje ikke var alle andre det var noe ”gærnt” med, siden jeg var involvert i alle de problematiske situasjonene som hadde oppstått og oppstod. På denne tiden hadde jeg begynt å slite mer med depresjoner igjen. Jeg ble dessuten i enda sterkere grad enn tidligere plaget av min overdrevne sensitivitet for sanseintrykk, noe jeg opplevde veldig slitsomt. Uroen og trangen til hele tiden å

---

bevege meg var også nå sterk. Jeg oppsøkte derfor min fastlege og spurte han rett ut om jeg kunne ha diagnosen AD/HD og om alle mine problemer kunne ha en sammenheng med dette, noe jeg hadde begynt å lure på. Jeg ba også om å bli henvist til og vurdert av en psykolog i forhold til dette, noe jeg ble. Psykologen ved distriktpspsykiatrisk senter (DPS) tok så noen tester av meg, og skrev til min fastlege at han var enig i at man burde viderehenvise meg til Ullevål Universitetssykehus (UUS) for en grundig og fullstendig utredning for mulig AD/HD. Dette ble så gjort. Ved endt utredning og samtalebehandling våren 2003 fikk jeg ikke diagnosen AD/HD, men i stedet den tentative diagnosen *F99 bipolare stemningslidelser*, som jeg fikk medisiner for. Dette dokumenteres av psykologen ved DPS Skien i et samlet poliklinisk notat som inneholder kopi av svarbrev fra UUS. I dette samlede polikliniske notatet står det blant annet:

**Henv.lege:** [...] psykologspesialist [...] **Henv.diagnose:** Depresjonsfølelse **Tent.diagnose:** ADHD?, **Fastlege:** [...] **Vurdering/ tiltak:** *Pasienten tas i mot til utredning av mulig ADHD-problematikk. Foreløpig for tidlig å si hvorvidt pasientens presenterte konsentrasjonsvansker og behov for motorisk aktivitet er uttrykk for en slik diagnose. Dokumentert rusfrihet er en forutsetning for videre utredning.*

*Pasienten møter til ADHD-utredning. Resultatene fra utredningen vil samles i rapport som vil sendes Sakkyndig team ved Ullevål sentralsykehus for endelig vurdering av diagnose og videre oppfølging (27.03.03)*

I dette notatet underskrevet av psykologen ved DPS Skien våren 2003 står det videre:

*[...] Konklusjonen fra utredningen er at pasientens presenterte problematikk [...] ikke sammenfaller med kriteriene for ADHD. Imidlertid vurderes den aktuelle symptomatologi å være forenlig med kriteriene for en bipolar lidelse type II.[...] En anbefaler i første omgang å behandle diagnostisert bipolar lidelse [...] Konklusjonen drøftes med pasienten. Han kalles inn til fellessamtale med overlege [...] for vurdering av oppstart av stemningsstabiliserende medikasjon. (23.05.03)*

## 4.11 33- og 34-års alderen

Som 33-åring begynte jeg på bachelorgraden i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO) som et yrkesrettet attføringstiltak. Halvveis i utdannelsen var det så tydelig for meg at de medisinene jeg hadde fått for bipolare lidelser ikke virket som de skulle. Legen ved UiO henviste meg da til ny utredning ved et annet DPS, som viderehenviste meg til en *nevropsykologisk spesialist-undersøkelse ved*

---

*Nevropsykologisk Senter.* Bakgrunnen for henvisningen var ønske om ny og utvidet utredning for en mulig AD/HD-diagnose. Etter endt utredning her i (januar 2006) fikk jeg diagnosen *F 90.0 Hyperkinetisk forstyrrelse av aktivitet og oppmerksomhet/AD/HD* (dokumentert i rapport fra Alna DPS 24.01.06). De nye sentralstimulerende medisinerne jeg fikk for diagnosen AD/HD ble opplevd mye mer riktig for meg. Det øvrige innholdet i det samme omfattende skriftlige materialet fra Alna DPS består i hovedsak av momenter som allerede er gjengitt i oppgaven. Disse blir følgelig ikke gjengitt igjen. Unntaket, som jeg velger å ta med her, er det som gjelder min tilværelse som student ved UiO. Dette omhandler min evne til konsentrasjon og dokumenteres i samme rapport slik:

*1.1 Symptomer pr. i dag, a) Konsentrasjonsvansker: Opplever at han har konsentrasjonsvansker. Han orker ikke skrive notater på forelesning, men konsentrerer seg om å lytte og tar opp forelesningene på diktafon. [...] Kan høre på lydbøker over tid [...] Han faller ut innimellom, men opplever at han får det med seg likevel. [...] Når han leser til eksamen sitter han i kantina, for da får han naturlige pauser innimellom, da han blir avledet av venner etc. Er utslitt dersom han sitter på lesesalen i to timer [...] Blir veldig sliten av å konsentrere seg om lesing og skrivning. [...] Blir veldig fort avledet/ distraheret av andre ting rundt seg. Kommer ofte med digresjoner når han snakker. Glemmer fort hva han snakker om og kan begynne å snakke om noe helt annet. Forteller at konsentrasjonsevnen var enda verre på grunnskolen, for da hadde han ikke lært seg til å være så strukturert som han er i dag.[...]*

Livet ble etter dette mye bedre. Jeg klarte å konsentrere meg bedre om studierelaterte utfordringer. For første gang lærte jeg også å sette ord på mine følelser og ofte også på hva som utløste dem. Tidligere kunne jeg for eksempel være lei meg uten å vite at jeg var det og hvorfor. Mine møter med de to ulike utredningsinstansene opplevdes svært godt for meg. Jeg følte jeg at jeg ble møtt med forståelse for den jeg var og fikk medisiner tilpasset min AD/HD. Dette var veldig nyttig for meg. Etterpå har jeg klart å gjøre mye viktig jeg aldri før har klart, som å sitte en hel dag på Universitetet og over tid opprettholde konsentrasjonen om studier.

Det eneste som kunne være litt problematisk ved studietiden, var at jeg ble overlatt mye til meg selv. Jeg trengte nok fortsatt noen å prate med, blant annet for å få hjelp til å tette hullene jeg fortsatt hadde i forhold til sosial kompetanse. For det er ikke så lett å styre seg selv i alle situasjoner når en ikke har lært hensiktsmessige strategier i

---

forhold til sosiale interaksjoner og situasjoner. Samtidig vil jeg fremheve hvor enormt viktig det har vært for meg å oppleve at jeg til enhver tid har hatt en eller flere betydningsfulle personer rundt meg som aldri har gitt meg opp, som har hatt og vist genuin tiltro til meg og som alltid har oppmuntret og støttet meg på ulike måter ved måten de har vært på ovenfor meg. Dette gjelder både i løpet av studietiden ved UiO og gjennom store deler av livet mitt for øvrig.

---

## Kapittel 5. Analyse og drøfting

Den systemøkologiske teorien til Bronfenbrenner (1979) kan betraktes som en overordnet metateori som på et vis rommer alle de andre teoretiske perspektivene presentert i kap. 3. Der det faller naturlig, vil jeg eksplisitt tydeliggjøre relevansen av det jeg beskriver og drøfter opp mot den systemøkologiske teorien. Av nødvendige begrensningshensyn vil dette imidlertid ikke bli gjort i stor grad.

### 5.1 Samarbeidet mellom hjem, skole og andre instanser

Som belyst i teorikapitlet, er det av stor betydning for elevers totale utvikling at skole-hjem-samarbeidet fungerer godt og preges av størst mulig grad av kontinuitet og gode samarbeidsrutiner og kommunikasjonsprosesser. Dette er blant annet viktig for å forebygge og redusere atferdsvansker, lese- og skrivevansker og skolefaglige vansker. Jeg har som voksen fått vite at mine foreldre hadde langt mer kontakt med skolene jeg gikk på enn det jeg var klar over den gang. Kvaliteten på kommunikasjonen og relasjonene mellom mine foreldre og lærere hadde jeg både den gang og i ettertid imidlertid inntrykk av at ikke var så bra, selv om enkelte episoder og møter utgjorde unntak ved at de var eksempler på gode kommunikasjonsprosesser. Enkelte lærere kunne nok tidvis kunne synes at mine foreldre var litt vel ivrige i forhold til min skolegang og i sine krav til lærerne i forhold til deres syn på mine behov. Jeg ser muligheten for at enkelte lærere på enkelte møter for eksempel kunne oppleve det som frustrerende at pappa alltid ventet med å reagere emosjonelt til han og jeg var sammen alene. Kanskje syntes enkelte lærere det virket som om pappa ikke brydde seg og reagerte på det de tok opp på møter som handlet om mine atferdsproblemer. Pappa var av natur rolig og beherska, og i ettertid ser jeg at han reagerte konstruktivt ved at han var bevisst og tydelig på når, hvor og hvordan han konfronterte meg med det som var tatt opp på møtet. For han ventet alltid til etter møtet med å reagere. Han var tydelig på at han var veldig skuffet over og sint på meg for det gale jeg hadde gjort som førte til møteinnkallelse. I dag ser jeg også at det var



---

viktig at mine foreldre stod slik på i forhold til mine behov og rettigheter i skolen. Jeg vil eksemplifisere deres engasjement i forhold til min skolegang og gode kommunikasjonsprosesser i skole-hjem-samarbeidet ved å presentere følgende sitat fra kap. 4:

*[...] På slutten av første semester i 8. kl. ble jeg og mine foreldre innkalt til foreldremøte på bakgrunn av min eskalerende atferdsproblematikk. [...] bare jeg og pappa deltok. Min klasseforstander informerte på dette møtet om at det var en økning i min uakseptable atferd mot det ekstreme, og han ytret bekymring rundt dette. [...] Klasseforstanderen sa at skolen kunne be om bistand fra Lillegården spesialskole [...] Pappa virket rolig, men på vei hjem fikk jeg kjeft. Pappa viste da at han var svært sint, skuffa og oppgitt.*

Et annet eksempel på det samme fant sted på et foreldremøte skolen tok initiativ til da jeg gikk i 8. klasse. Møtet ble tatt initiativ til av klassens lærer i norsk og engelsk i forbindelse med tiltak iverksatt overfor mine lese- og skrivevansker:

*[...] Mine foreldre ble glade og syntes det hørtet veldig bra ut at jeg hadde fått innvilga så mange timer til lese- og skrivetrening. De så nå muligheten for at jeg endelig kunne få den hjelpen jeg trengte og hadde krav på og for at de selv kunne få bedre relasjoner til skolepersonell. Mine foreldre var gjennom hele min skolegang veldig engasjert i min problematikk. Mamma og pappa stod veldig på for meg og ga seg ikke så lett, og de hadde lenge hatt mistanke om at jeg hadde lese- og skrivevansker.[...]*

Både innholdet i og utfallet av dette møtet og følelsene som ble uttrykt av mine foreldre etterpå, var klart positivt. Mine foreldre ga etter dette møtet klart uttrykk for tilfredshet. De virket tilfredse både over selve tiltaket som var iverksatt, men også og ikke minst over å oppleve at de som foreldre endelig ble tatt på alvor av skolepersonell i forhold til mine vansker. Dette kan også være interessant å drøfte i lys av teorien til Maslow (1970) om menneskets grunnleggende behov, ssom dreier seg om en mulig hierarkisk inndeling av disse behovene: Et av de nederste behovsnivåene i hans teori, rommer behovet for trygghet, og for barn fremmer det trygghet å vite at betydningsfulle voksne rundt barnet samarbeider om dets beste. Det fremmer trygghet for barn å merke og vite at det er kontinuitet i relasjoner mellom de viktigste nærpersionene deres, slik som foreldre og lærere. Dette er noe

---

Bronfenbrenner (1979) legger vekt på som betydningsfullt på det som med hans terminologi beskrives som mesosystemnivået i elevens økologiske nettverk (ibid).

Jeg ser muligheten for at jeg som tidligere skoleelev kunne ha blitt tryggere dersom kommunikasjonen og samarbeidet mellom mine foreldre, lærere, rektor og andre sentrale aktører i skolesektoren hadde vært bedre. Jeg ville med andre ord ha profittert på bedre samarbeid mellom de ulike voksne i ulike mikrosystemer rundt meg. Som Bronfenbrenner (1979) betoner, er det av enormt stor betydning for barn og unge å oppleve at de viktigste personene og systemene rundt dem samarbeider om deres beste. PPT, PUT, skolepsykologen og DPS er eksempler på instanser på eksonivået i den økologiske modellen som var involvert og hadde innflytelse på meg i min skolegang og senere. I hovedsak var påvirkningen herfra viktig for meg, men jeg burde og ville ha profittert på at flere av disse instansene ble tidligere involvert enn de ble.

## 5.2 Pedagog-elev-relasjoner

I bearbeidingen av mitt datamateriale fremkommer det at jeg har hatt flere positive og betydningsfulle erfaringer med pedagog-elev-relasjoner. For eksempel bar relasjonen mellom meg og klasseforstanderen i 7. klasse klart preg av trygghet, tillit og positive forventninger og reaksjoner rettet mot min innsats i forhold til skolefaglig fremgang. Læreren motiverte meg til å arbeide aktivt med å forbedre skolefaglige prestasjoner:

*[...] Min klasseforstander [...] hadde lagt merke til at jeg hadde jobba veldig bra og at jeg hadde gjort mange framskritt rent faglig. Han sa at hvis jeg klarte å få en bestemt karakter på en gloseprøve i engelsk, ville han belønne meg [...] Jeg ble veldig motivert av det læreren sa, så for første gang i min skolehistorie gikk jeg virkelig inn for å pugge og bli flink på skolen. [...] valgte min lærer likevel å gi meg belønningen. Han sa at det var fordi han hadde sett og skjønt hvor iherdig jeg hadde forsøkt å nå det skolefaglige målet. Jeg ble veldig glad og egentlig litt satt ut, fordi det var første gang jeg fikk skryt og belønning for en skoleprestasjon.[...] I denne perioden, hvor jeg jobbet så hardt med skolearbeid, var jeg litt roligere enn ellers.[...]*

Et annet relevant eksempel på en god pedagog-elev-relasjon jeg erfarte, var relasjonen mellom meg og støttelæreren jeg hadde i norsk i 8. og 9. kl. og første året

---

på videregående. Denne relasjonen var god ved at også den bar preg av trygghet og tillit. I tillegg bar den preg av forutsigbarhet, tydelighet og genuin interesse for og tiltro til meg. Støttelæreren var sensitiv for hvilke signaler jeg ofte ubevisst sendte om hvordan jeg hadde det. Dette samsvarer med hva Nordahl et.al. (2005), Ogden (2002) og Pape (2001) fremhever som betydningsfullt i pedagog-elev-relasjoner og sammenhengen mellom dette og elevenes sosiale kompetanse og skolefaglige læringsprosesser. Støttelærerens undervisningsform, med blant annet rom for pauser når jeg trengte det og for å kunne bevege meg innimellom, samsvarte også med mine forutsetninger og behov. Dette kommer blant annet til uttrykk i følgende utvalgte sitater:

*[...] Videre undervisning med denne mannlige støttelæreren likte jeg veldig godt. Jeg gleda meg til timene med han [...] etter kort tid begynte jeg å skjønne mer og å oppleve at jeg mestra det vi holdt på med og lærerens forventninger til meg. Noe av det jeg likte best ved hans undervisningsform var at jeg alltid på forhånd visste hva som skulle skje og hva målene var. Læreren skulle ta ansvar for sitt og jeg for mitt, og han var veldig tydelig på hva dette var. [...]*

*[...] Noe jeg syntes var rart i all undervisningen med ham (støttelæreren i 8. og 9. klasse), var at for første gang klarte jeg å oppføre meg ordentlig. [...] Jeg fikk en god følelse av at han stadig ga meg ros for min innsats og konsentrasjon om det faglige. [...] Jeg var alltid glad etter undervisning med ham. [...]*

Disse eksemplene og fenomenene som her tas opp samsvarer med en rekke temaer som flere forskjellige fagfolk innen det spesialpedagogiske feltet mener er sentralt i kvalitativt gode pedagog-elev-relasjoner generelt (Endrerud, 2001, Nordahl et.al. 2005, Ogden, 2002, Pape, 2001). Eksemplene og fenomenene som de omhandler er også interessante i lys av Maslow (1970) sin teori om grunnleggende menneskelige behov i et mulig hierarkisk system. Oppsummert belyser sitatene ovenfor teorien om betydningen av at pedagoger ikke bare kan se på seg selv som voksne som skal undervise barn og unge i skolen, men også være oppdragere og omsorgspersoner som har ansvar for elevenes helhetlige utvikling. Dette vektlegges spesielt av Pape (2001). En rekke andre forskere og fagfolk på feltet (Ogden, 2002, Nordahl et.al. 2005) fremhever også hvor viktig pedagogens menneskelige egenskaper er for elevenes helhetlige opplæringstilbud og følgelig den enkelte elevs helhetlige utvikling.

---

Sitatene belyser hvor betydningsfullt det kan være for elever at pedagoger tar sitt ansvar for utvikling og opprettholdelse av trygge, tillitsfulle pedagog-elev-relasjoner. Dette gjelder spesielt de som strever både sosialt og faglig, slik jeg gjorde. Av relevans for mine egne erfaringer, innebærer dette at pedagoger har og viser tiltro til elevens iboende ressurser, innsatsvilje, lærevillighet og muligheter (ibid). Det innebærer også viktigheten av at pedagoger møter elevene sine med belønning, ros og andre positive forsterkninger til positiv, ønsket atferd. Eksempler på dette er innsats i forhold til skoleprestasjoner og sosial atferd, jmf. teorien til Skinner (i Woolfolk, 2004).

Læreren jeg hadde i ”Oppsen” var som beskrevet en annen pedagog av stor betydning for meg. Denne læreren møtte jeg tilfeldigvis igjen da jeg var 17,5 år og hadde fått meg kjæreste. Via min kjæreste tok denne læreren som beskrevet initiativ til kontakt med meg igjen. Etter dette sørget han for at jeg kom i kontakt med sosialkonsulenten ved PUT, som jeg på den tiden begynte å gå i samtaleterapi til på grunn av mine psykiske problemer og atferdsvansker. Han tilbød seg til og med å bli med meg på det første møtet ved PUT, selv om det var mange år siden han hadde hatt noe lovpålagt ansvar for meg. Denne pedagogens genuine vedvarende interesse for meg er en av mange kjennetegn ved denne læreren som gjør at jeg i dag forstår hvor viktig han har vært for meg i mitt liv. For det var faktisk takket være ham at jeg omsider fikk jeg den profesjonelle hjelpen jeg trengte for mine psykiske plager/atferdsvansker, noe som fremkommer av følgende utvalgte sitat fra kap. 4:

*[...] Etter hvert syntes jeg at dette (samtalene på PUT) var til stor hjelp. På et eller annet tidspunkt skjedde det veldig brått veldig store forandringer i min atferd. Jeg stoppet helt med rusmisbruk og nøy kun alkohol innimellom slik de fleste andre ungdom som fikk nyte alkohol gjorde. Fra jeg fikk kjæreste, prøvde jeg etter beste evne å slutte med det kriminelle, og det skjedde samtidig som jeg sluttet med narkotika. Jeg var da ca. 17,5 år. Jeg var veldig motivert for å slutte med rus og kriminalitet og opplevde det svært lettende å få dette til, fordi jeg egentlig aldri hadde hatt lyst til å drive med dette. Jeg ble nå mye gladere og opplevde hverdagen mindre problematisk. [...]*

Læreren min i ”Oppsen” i 7. kl. og støttelæreren min i 8 kl. sin genuine opptatthet av hvordan jeg hadde det og fungerte som det hele mennesket jeg var, forstår jeg i dag i

---

enda større grad enn den gang betydningen av. De har med sin oppriktige omsorg og tro på meg vært avgjørende for at jeg aldri ga opp, men beholdt og brukte min stå-på-vilje og tro på at jeg til slutt ville klare å få et meningsfylt og godt liv.

Selv om jeg har valgt å fremheve de positive relasjonene, ser jeg det også som viktig å ta med noe om de negative for å ivareta balansen i forhold til min problemstilling. De negative bar særlig preg av at jeg ble møtt med det jeg oppfattet som mas, kjeft og annet jeg oppfattet som klart negative reaksjoner og forventninger. Dette blir utdypet og drøftet i lys av begreper som mestring og selvoppfatning i kap. 5.3. Følgende er sitater hentet fra mitt datamateriale som eksemplifiserer negative kjennetegn ved relasjonen mellom meg og pedagoger og andre i mitt økologiske nettverk i min skolegang:

*[...] Allerede i 1.-3. klasse hadde det begynt å bli sånn at jeg fikk mye kjeft på skolen og ellers, fordi det skjedde så mye "gærnt", selv om det ikke var ment sånn.[...]*

*[...] Klasseforstanderen informerte videre om at det ikke lenger ville bli gitt grå lapper for uro, spillopper og ugagn som vandring i timen og røyking i skolegården i skoletiden. For han påpekte at dette i så fall ville ta alt for mye av lærernes tid. Heretter skulle jeg derfor bare få grå lapper som reaksjon på ekstrem problematferd, som stjeling, rusmiddelbruk og sterkere voldelig atferd. [...]*

*[...] Jeg ble fort sinna, spesielt overfor de som prøvde å irettesette meg, minne om at det ikke var min tur eller lignende som jeg opplevde som mas og kjeft. Aggresjonen oppstod også i relasjon til jevnaldrende eller eldre ungdom, gjerne utløst av bemerkninger jeg oppfattet sårende, urimelige eller som mobbing. Dette medførte at jeg oftere enn før havnet i slagsmål [...]*

Mine erfaringer med å gå på Lillegården spesialskole var klart positiv, i motsetning til hva som var den gjennomgående tendensen på de ordinære skolene jeg har gått på. På Lillegården syntes jeg pedagogene var gode til å gjøre opplæringstilbudet differensiert, med fokus på den enkelte elevs helhetlige utvikling og kompetanse. For eksempel var det av stor betydning for meg at det var rom for mye praktisk og kreativ aktivitet, ikke bare teorifag jeg ikke så meningen med å lære. Dette er interessant å drøfte i lys av det Endrerud (2001) eksemplifiserer og reflekterer over på bakgrunn av sine erfaringer med elever med atferdsvansker på en alternativ skole. Jeg ville ha profittert på at også den ordinære skolen hadde hatt større grad av rom for at man som elever var forskjellige, for eksempel i forhold til hvordan man best lærte

---

skolefag. Følgende sitater belyser hvordan jeg opplevde Lillegården som et positivt skoletilbud:

*[...] For bare etter noen dager (på Lillegården) opplevde jeg at også jeg endelig gikk på skole og kunne lære noe. Det virka som om lærerne forstod meg og at det var noe annet bakenforliggende som forårsaket min problematferd. Jeg opplevde også at lærerne lot meg få være meg. Skolefagene var også bedre. Jeg møtte ikke lenger forventninger om at jeg skulle gjøre noe "gærnt". På Lillegården skole var det alltid noen som oppførte seg verre enn meg, så jeg trengte ikke lenger å oppføre meg "gærnt". Dette opplevde jeg veldig befriende. [...]*

### **5.3 Mestring og sammenhengen med selvoppfatningen og kvaliteten på relasjoner med andre**

Ut fra et humanistisk perspektiv kan en forstå atferdsvansker som et symptom på overvekt av udekkede grunnleggende menneskelige behov (Endrerud, 2001, Maslow, 1970). Atferdsvansker kan i dette perspektivet som beskrevet forstås synonymt med dekompenenserende, destruktive mestrings- eller overlevelsestrategier (Magnussen, 1998). Et typisk eksempel på en slik destruktiv mestringsstrategi som forekom hyppig i min skolegang er at jeg gjorde mange spillopper og gale ting når klassen skulle ha høytlesning og tavleskriving. For jeg visste da at hvis jeg gjorde gale nok ting og fortsatte lenge nok med dette, ville læreren bli så sint at jeg ville få en kraftig negativ reaksjon og bli henvist på gangen. Av erfaring visste jeg at dette ville føre til at jeg ville slippe å lese og skrive, som var det jeg fryktet fordi jeg visste at jeg ikke ville klare det:

*[...] Jeg pleide å lage bråk når det var høytlesning eller tavleskriving, fordi jeg visste at da ville jeg bli sendt på gangen og dermed slippe å måtte lese eller skrive på tavla. Jeg satt slik i klasserommet til at da det var min tur til å lese, var alle avsnittene lest minst en gang før. Jeg husket da ordrett avsnittene jeg skulle lese, og gjenga dette fremfor å lese på ordentlig uten at dette ble oppdaget. [...]*

I tråd med dette perspektivet på mestring, var jeg altså veldig "flink" til å finne og benytte meg av mestringsstrategier som jeg opplevde meningsfulle og rasjonelle for meg der og da i lys av hva jeg fryktet og dermed prøvde å unngå eller flykte fra. Det jeg forsøkte å unnsnippe eller flykte fra handlet imidlertid ikke bare om frykt for og

---

opplevelse av å komme til kort i forhold til lese- og skriveferdigheter eller andre krav fra omgivelsene. Det handlet også ofte om opplevelse av ufrihet, av å bli overstyrt, holdt i tøyler og fratatt selvbestemmelsesretten min. Ved mine destruktive mestrings- eller overlevelsestrategier opplevde jeg på en måte å gjenopprette opplevelsen av kontroll, mestring og selvtillit som alle mennesker har i større eller mindre grad. Denne tendensen samsvarer med de vide og helhetlige mestringsperspektivene til Folkman (1999), Johannesen (1995) og Magnussen (1998). Alle disse er opptatt av å skille mellom konstruktive og destruktive mestrings- eller overlevelsestrategier og av å se sammenhengen mellom dette og underliggende egenskaper og motiv.

På sikt forsterket mine destruktive løsninger imidlertid bare problemene: For det første oppnådde jeg i skolesammenheng forsterkning av mine lese- og skrivevansker og mine skolefaglige vansker. Mine atferdsvansker eskalerte dessuten som eksemplifisert i kap. 4 ved at de utviklet seg til å bli mer alvorlige med alderen. For det andre ble jeg forståelig nok oppfattet og møtt som atferdsvanskelig av både lærere, medelever, rektor, foreldre og andre. I et humanistisk perspektiv ble de udekkede behovene og destruktive motivene som lå til grunn for atferdsvanskene på denne måten opprettholdt av måten jeg ble oppfattet og møtt på. Mine kompensatoriske mestrings- og overlevelsestrategier fikk altså negative konsekvenser både for meg selv og mine omgivelser. Dette skjønnte jeg imidlertid ikke selv på den tiden. Trolig var det også mange i mine omgivelser som heller ikke skjønnte det, siden de fortsatte å møte meg med negative forventninger og reaksjoner som mas, kjeft, irettesettelser og ulike former for straff. I tråd med teoriene til Bandura (1997) og Skinner (i Woolfolk 2004), fungerte dette stikk i strid med intensjonen til at jeg bare ble enda mer motivert for å fortsette den atferden lærerne forsøkte å redusere eller stoppe. Med terminologien til Skinner kan en si at jeg på denne måten ble møtt med positiv forsterkning på negativ, uønsket atferd.

I samsvar med Maslow (1970) sin behovspyramide, ser jeg muligheten for at mine atferdsvansker kunne ha blitt redusert hvis jeg i større grad hadde fått dekket mine ulike grunnleggende behov. Av relevans for refleksjonene presentert over om positive

---

versus negative forventninger og reaksjoner fra andre, tenker jeg spesielt på Maslow (ibid) sin påpekning av menneskets grunnleggende behov for å bli møtt med oppmuntring og ros i forhold til innsatsen en gjør. Enda mer konkret og avgrenset i forhold til relevansen for fenomenene i fokus ovenfor, tenker jeg på behovet for oppmuntring og ros i forhold til innsats og prestasjoner i forhold til lesing, skriving og teoretiske skolefag, samt i forhold til sosial atferd. Samtidig vil jeg i denne sammenheng fremheve betydningen av å bli møtt med uforbeholden omsorg og aksept, som har stor betydning for det Maslow (1970) betegner som sosiale behov. Riktignok opplevde jeg å få dette og andre behov i Maslows behovshierarki til en viss grad dekket i de positive relasjonene jeg opplevde med betydningsfulle pedagoger og andre. Jeg ville imidlertid ha profittert på å oppleve flere slike relasjoner og tilknytninger til miljøer som ga behovstilfredsstillelse hos meg.

Videre er det relevant å reflektere over den betydning ulike kjennetegn ved disse personene hadde for meg i forhold til det nest laveste behovsnivået; trygghetsbehov. For felles for de relasjonene jeg opplevde positive var at de bar preg av forutsigbarhet, stabilitet og tydelighet. For eksempel var flere av de pedagogene jeg i kap. 4 har beskrevet min positive oppfatning av, tydelige på hvem som hadde ansvar for hva i ulike sammenhenger. Dette gjaldt for eksempel både i relasjonen mellom oss generelt, i forbindelse med møter med mine foreldre og i forhold til min lese- og skriveutvikling og skolefaglige utvikling. De var også opptatt av å være konkrete og tydelige på forhånd om hva som skulle skje når, samt hvordan og med hvem, samt på konsekvenser av ulike atferd. Jeg opplevde det trygt å være i disse stabile relasjonene med omsorgsfulle og dyktige pedagoger. Det var trygt for meg hele tiden å få så tydelig beskjed om hva som ble forventet av meg og hva jeg hadde å forholde meg til.

Belyst med et litt annet teoretisk fokus, hadde jeg gjennom hele min skolegang tendens til å bli møtt med positiv forsterkning på uønsket atferd, jmf. Skinner (i Woolfolk 2004) sin teori om positiv og negativ forsterkning av atferd. Et sentralt og relevant eksempel på slik forsterkning som fremkommer av datamaterialet mitt, er at mine lærere og foreldre ofte møtte mine atferdsvansker med negative reaksjoner av



---

ulik grad og art. I tråd med teorien til Skinner (ibid), virket dette imidlertid bare mot sin hensikt. For jo mer mine lærere og foreldre maste, irecttesatte og kjeftet på meg og jo strengere straffer jeg fikk, desto mer ukontrollert frustrert og sint ble jeg og desto mer uakseptable måter kom dette til uttrykk på. For på den måten oppnådde de egentlig bare å gi meg økt motivasjon til å oppføre meg slik de forsøkte å få meg til å slutte å oppføre meg. For jeg reagerte naturligvis på de måtene jeg mestret og som gjorde at jeg på en måte klarte å unnsnippe eller løse den vonde, vanskelige situasjonen. Denne tendensen kommer tydelig til uttrykk i følgende sitat fra kap. 4:

*[...] Alt man kunne gjøre "gærnt", gjorde jeg "gærnt". Jeg forstod ikke alltid hvorfor det blei sånn. Hvis jeg fikk spørsmål som; "Hva skjedde nå?", klarte jeg ikke å forklare hvorfor, bare hva som skjedde. Jeg svarte alltid ærlig: "Jeg vet ikke, men for meg bare blei det sånn". Jeg følte at andre forventet at jeg skulle vite hvorfor jeg hadde gjort det jeg hadde gjort, men jeg hadde ikke ordene som kunne ha gjort meg forstått. Jeg opplevde at ingen skjønnte meg, og det var vondt. Denne opplevelsen eskalerte veldig og førte til at jeg ble veldig aggressiv. Jeg opplevde det som et stort irritasjonsmoment hver gang jeg ble snakket til og spurt om hvorfor. Jeg prøvde å gi uttrykk for at jeg synes det var irriterende spørsmål, for jeg visste av erfaring at jeg ikke klarte å svare på det. [...]*

En av flere uheldige konsekvenser av disse negative forventningene og reaksjonene jeg i stor grad ble møtt med av pedagoger og andre i min skolegang –både i forhold til atferd og skoleprestasjoner- var at jeg stadig fikk mer næring til min negative selvoppfatning. Dette gjorde meg igjen enda mer motivert for å fortsette med den destruktive mestrings- atferden fremfor å bli motivert for å konsentrere meg om å bli bedre til å lese og skrive og til å klare teoretiske skolefag bedre. Disse refleksjonene over en sentral tendens i mitt liv samsvarer med hva Skaalvik & Skaalvik (2005) er opptatt av i sine refleksjoner rundt forholdet mellom elevers selvoppfatning, motivasjon og læringsprosesser og kvaliteten på relasjoner med betydningsfulle voksne i skolen. Jeg opplevde at det bare gjorde vondt verre å bli møtt med negativ oppmerksomhet også i andre situasjoner enn der dette var en respons på at jeg ikke klarte å forklare meg.

Følelser som tristhet og redsel er andre eksempler på hva jeg forsøkte å unngå eller flykte fra ved å gjøre mye galt:

---

*[...] Hvis jeg var lei meg eller trist, lekte og herjet jeg som vanlig i stedet for å vise det. Det var vondt, men det vonde ville jeg jo bli kvitt så fort som mulig. Derfor valgte jeg det som var moro for meg, selv om dette ofte var slik som ikke var moro for andre. Det ble ofte mye kjeft av det. Men opprinnelig var jeg jo lei meg...[...]*

Når jeg i det følgende bruker begrepet selvoppfatning, refererer jeg i samsvar med Bø & Helle (2002) sin definisjon til ”enhver oppfatning, holdning, følelse, forventning, tro eller viten en person har om seg selv og sin kompetanse på bakgrunn av de vurderinger han/ hun foretar av seg selv” (s. 203) og til definisjonen til Skaalvik & Skaalvik (2005) av begrepet som ”en fellesbetegnelse på alle oppfatninger, vurderinger og forventninger som en person har til seg selv” (s. 83).

Selvoppfatningen i denne vide betydningen har igjen sammenheng med elevens mestringserfaringer og forventninger og reaksjoner fra omgivelsene. Det har også sammenheng med andre kjennetegn ved relasjonen med andre. Elever med dårlig selvoppfatning eller lav self-efficacy (Banduras 1997) har ofte negative tanker om og forventninger til sine egne ressurser, evner og muligheter. Dette hadde også helt klart jeg gjennom hele min skolegang, noe som kommer til uttrykk en rekke steder i datamaterialet mitt. Utvikling av en god selvoppfatning eller høy grad av self-efficacy og motivasjon for positiv atferd forutsetter rikelig med ros, oppmuntring og annen positiv oppmerksomhet (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette tror jeg i ettertid at jeg ville ha profittert på å bli møtt med i større grad av flere.

En kan si at jeg kom inn i ulike former for negativt selvforsterkende interaksjons- og utviklingsprosesser, jmf. for eksempel teorien til Bandura (1997). For min destruktive mestring/ atferd førte jo bare til at jeg i enda sterkere grad og av enda flere ble møtt med negative forventninger til atferd og skoleprestasjoner. Jmf. teoriene til Bandura (1997) og Skinner (i Woolfolk 2004) resulterte dette igjen til enda mer frustrasjon, negative forventninger til meg selv, destruktive drivkrefter/ motiv og destruktiv mestring/ uønsket atferd. I neste instans forsterket dette igjen den negative oppmerksomheten fra omgivelsene, som igjen forsterket min dårlige selvoppfatning, samt mine destruktive drivkrefter og atferd. Det utviklet seg med andre ord til å bli en selvforsterkende negativ interaksjonsspiral, her mellom meg og mine omgivelser,

---

jmf. teorien til Bandura (1997). De negative, stigmatiserende forventningene, holdningene, begrepene og reaksjonene ble også utvidet til å gjelde stadig flere. For eksempel begynte, som belyst i kap. 4, også foreldre til mine kamerater å møte meg med forventninger om å oppføre meg som en ramp, bråkmaker, problembarn og tilsvarende stigmatiserende begreper det gjorde vondt å skjønne at jeg ble oppfattet og møtt som.

Dersom flere av mine lærere hadde møtt meg med positive forventninger, holdninger og reaksjoner, slik de siterte pedagogene jeg har fremhevet gjorde, tror jeg i samsvar med teoriene til Bandura (1997), Skinner (Woolfolk 2004) og Skaalvik & Skaalvik (2005) at jeg tidligere og i enda større grad ville ha utviklet positivt ladet selvpoppfatning og motivasjon til konstruktiv atferd/ mestring og læringsprosesser. For eksempel hadde det ikke kostet mye, men vært svært verdifullt for min selvpoppfatning, motivasjon og mestring, dersom jeg i langt større grad hadde blitt møtt med forståelse, oppmuntring og ros for alle gangene jeg klarte forventet atferd som å sitte stille ved pulten eller middagsbordet og gjøre lekser og annet.

Jeg fikk altså i min skolegang gjentatte ganger erfare at negative forventninger til atferd fra omgivelsene ofte vil bli selvpoppfyllende. Det betyr at de negative forventningene til læring og atferd som jeg i stor grad møtte i min skolegang, kan ha medvirket til at jeg handlet på de sosialt uakseptable måtene jeg gjorde. I tråd med Bandura (1997), Skinner (i Woolfolk 2004) og Skaalvik & Skaalvik (2005) er det altså nærliggende å se en sammenheng mellom overvekten av negative forventninger til sosial atferd og lese- og skriveferdigheter og skolefaglig mestring og den dårlige selvpoppfatningen som preget hele min skolegang. Det er også nærliggende å se en mulig sammenheng mellom dette og min tendens til å bli motivert til destruktiv atferd/ mestrings- eller overlevelsestrategier, for eksempel i form av at jeg ofte slåss, bråkte og forstyrret medelever i klasserommet. Disse refleksjonene rundt elevers selvpoppfatning eller *self-efficacy* er også interessant å se i lys av teorien til Maslow (1970) om menneskets grunnleggende sosiale behov og egenverdbehov. Jeg ser muligheten for at mine atferdsvansker, og andre vansker i sammenheng med de,

---

kunne ha blitt mindre alvorlige og vedvarende hvis jeg i større grad hadde disse behovene dekket i ulike relasjoner og kommunikasjonsprosesser med betydningsfulle andre, for eksempel pedagoger. Jeg tror også at det ville fått positive konsekvenser for min mestring og sosiale atferd dersom jeg i større grad i min skolegang hadde fått dekket behovet for å oppleve tilhørighet med personer, grupper og miljøer som aksepterte meg oppfattet, aksepterte og møtte meg som det hele mennesket jeg var, med mitt kaotiske psykiske liv og mine mange følelser og problemer. Min opplevelse av tilhørighet med- og opplevelse av å mestre det som ble forventet og verdsatt i brytermiljøet jeg var en del av i min skolegang, var imidlertid noe positivt for meg. Det negative var at ferdighetene i bryting og slåssing gjennom store deler av min skolegang ble overdrevent og tidvis ukontrollert aggressivt brukt. I kontrollerte former og i brytermiljøet fikk jeg imidlertid positive mestringsopplevelser ved at jeg var god i idretten jeg drev og likte.

### *5.3.1 Mening med mestring av tilværelsen – Antonovsky*

I kap. 4 har jeg beskrevet min gjennomgående tendens til å finne mening i tilværelsen og det jeg gjorde, uansett hvor galt det gikk og var til tider. Jeg har beskrevet det som var min sterke grad av pågangsmot og stå-på-vilje samt evne til å ”se lys i tunnelen”, uansett hvor mørkt det tidvis kunne virke. Jeg fortsatte alltid å stå på i håp om å få det bra en eller annen gang. Uten denne egenskapen og evnen hadde jeg aldri klart å få til så mye i mitt liv som jeg tross alt har gjort. Jeg hadde for eksempel aldri klart å gjennomføre høyere utdanning hvis jeg ikke hadde hatt så mye pågangsmot. Denne tendensen er relevant å drøfte i lys av det Antonovsky (1993) skriver om betydningen av å mestre tilværelsen og det en gjør, se mening i å forsøke det og å ha tro på at man kan klare det. Dette kalte han altså for *sence of coherence* (SOC). Forenklet gjengitt er han i tillegg til og i sammenheng med dette opptatt av det han kaller det salutogenetiske (helse- og sunnhetsfremmende) perspektivet. De teoretiske perspektivene til Antonovsky (1993) er interessante å drøfte i sammenheng med min tendens til alltid å klare å være optimistisk, løsningsfokusert og til å finne en eller annen mening med tilværelsen og situasjonen. Det gjaldt uansett hvor vanskelig

---

tilværelsen kunne være til tider og hvor lite kontroll jeg i utgangspunktet kunne oppleve at jeg hadde. Jeg hadde en egen evne til å finne på slik som gjorde at jeg opplevde å klare å unnslippe det som var vondt og vanskelig. Jeg gjorde det ved å finne på slik som gjorde at jeg gjenopprettet opplevelse av kontroll, selvtillit og mestring i tilværelsen, selv om jeg i dag ser at de aller fleste strategiene klart var destruktive. Uten denne evnen til å finne mening i tilværelsen og tro på at det også var muligheter og løsninger for meg, ville jeg imidlertid ikke ha klart å gjennomføre så mye som jeg har i livet og hatt det så bra som jeg har.

## **5.4 Meningsfortolkning i forhold til begreper -Rommetveit**

I kap. 4 beskrev jeg mine egne gjentatte erfaringer med å bli frustrert over å oppleve meg misforstått i kommunikasjon med mine omgivelser. Denne misforståelsen oppstod blant annet som følge av at jeg hadde en betydelig redusert eller en annen begrepsforståelse enn mine omgivelser. Jeg måtte derfor bruke mange flere ord på å formidle mine budskap enn de fleste av mine medelever og andre måtte gjøre. Jeg ser muligheten for at min tendens til overdreven pratsomhet, til å måtte bruke veldig mange ord på å forklare lite, skyldes at jeg opplevde meg misforstått. Spesielt dårlig var mitt begrepsapparat for følelser og behov. Jeg ser en klar sammenheng mellom mitt dårlige ordforråd og mine lese- og skrivevansker. Kombinasjonen av dette kan være en av flere naturlige forklaringer på at jeg reagerte med fysisk utagering og aggresjon. Når jeg i tillegg hadde veldig mange tanker, følelser og behov samtidig og disse var veldig sterke, er det vel kanskje forståelig at jeg ofte og raskt ble veldig frustrert og reagerte på de uhensiktsmessige måtene jeg gjorde. Dette samsvarer med flere teorier, men jeg vil spesielt trekke frem Rommetveit (2000) her, siden jeg opplever at hans teori i stor grad sier noe om dette.

For Rommetveit (2000) vektlegger at konstruktiv kommunikasjon forutsetter at avsender og mottaker har en felles forståelse av begrepers meningsinnhold. I motsatt fall, vil misforståelser ofte oppstå. Dette er altså helt i samsvar med hva jeg gjennomgående i min skolegang opplevde at var tilfelle. I ettertid tenker jeg i samsvar

---

med dette at ulike voksne i mine omgivelser ideelt sett tidligere enn tilfelle var, burde ha hatt større fokus på å motivere og gjøre meg mer kompetent i forhold til talespråket og skriftspråket. For slik ville jeg ha stått sterkere i forhold til å kunne forklare hva jeg til enhver tid tenkte, følte og mente med ord i stedet for å utagere ukontrollert aggressivt, noe som for eksempel altfor ofte endte med at jeg havnet i slåsskamper. For å illustrere dette helt konkret med et relevant eksempel: Som beskrevet i kap. 4, hendte det stadig at lærere eller andre voksne etter slåsskamper eller andre uttrykk for atferdsvansker reagerte med å spørre meg; ”Hva skjedde nå?”. I ettertid tenker jeg at de ideelt sett burde ha merket og skjønnet at mine ulike destruktive kompensatoriske mestrings- eller overlevelsestrategier var et uttrykk for at jeg faktisk ikke hadde et godt nok utviklet begrepsapparat til å kunne svare på det spørsmålet. I tråd med teoriene til Bandura (1997) og Skinner (i Woolfolk 2004), gjorde det vondt verre at jeg så ofte ble møtt av lærere og andre med negativ respons av ulik art og grad hver gang jeg prøvde, men ikke klarte, å svare på hvorfor ting gikk galt.

## 5.5 Lese- og skrivevansker og skolefaglig fungering

I bearbeidingen av datamaterialet fremkommer det klart at jeg gjennom hele min skolegang strevde med betydelige lese- og skrivevansker og følgelig også med teoretiske skolefag. Sammenhengen mellom dette er åpenbar, siden teorifag stiller store krav til lese- og skriveferdigheter. Følgende sitater viser tydelig dette:

*[...] Jeg merka imidlertid fra 2. kl at de andre hadde lært å lese og skrive, men ikke jeg. [...] Fra da av bare gjetta eller tegna jeg derfor den bokstaven jeg syntes var finest. [...] Min lærer på barneskolen skrev blant annet følgende om mine lese- og skrivevansker og skoleprestasjoner i min meldingsbok/ vurderingsbok:*

*[...] Trond er noe variabel i sine skoleprestasjoner [...] han har ikke gjort den fremgang en kunne vente i lesing. I skriftlig norsk går det også noe tungt [...] fortsatt en del vansker i norsk [...] Diktaten viser at han ikke mestrer rettskrivning. [...] betydelig lese- og skriveproblemer og at skolen ikke oppdaget det før han kom i 8. klasse. [...] har på den måten ”skjult” sitt handicap. Han [...] har antagelig store ”hull” i sin grunnskole. [...].*

---

Mine lese- og skrivevansker dokumenteres også i flere av de innhentede skriftlige dokumentene mine, for eksempel i vedlegg 1) av PPT Skien og i vedlegg 4), hvor Skien kommunale Voksenopplæring dokumenterer at jeg har fått diagnosen dysleksi. Det kommer også frem av vedlegg 2), som viser mine dårlige karakterer i skriftlig norsk og i engelsk, noe som jo er typisk for de som strever med lese- og skrivevansker.

Først i 8. klasse ble det iverksatt tiltak overfor mine lese- og skrivevansker, jmf. sitatet presentert under kap. 5.1. I dette sitatet fremkommer det at hensikten med møteinnkallelsen var å informere om at jeg hadde fått innvilga 21 timer i uka til lese- og skrivetrening. Dette var klart noe jeg i høyeste grad hadde behov for og krav på. Det første sitatet som presenteres i kap. 5.3 omhandler måter å forsøke å flykte fra mine lese- og skrivevansker på. Jeg viser derfor for enkelhets skyld tilbake til dette for eksemplifisering av dette. For å belyse den konstruktive konfrontasjonen klassens kvinnelige lærer i norsk og engelsk møtte meg med i 8. klasse, velger jeg å presentere følgende utvalgte sitat fra kap. 4:

*[...] Læreren som min klasse hadde i norsk og engelsk virka ganske streng, men rettferdig. Jeg likte henne godt. Uten at jeg visste det, begynte læreren å anta at jeg hadde lese- og skrivevansker og å teste ut sin antakelse om dette. Hun hadde lagt merke til at jeg kopierte andres høytlesning, noe jeg ikke selv var bevisst. Læreren gjorde et eksperiment en gang klassen hadde høytlesning. [...] Hun gjorde dette på en måte som gjorde at ingen la noe merke til min problematikk. [...] Dette var første gang jeg ble konfrontert med mine lese- og skrivevansker. [...]*

14 dager senere innkalte den samme læreren meg og mine foreldre til møtet hvor hun formidlet at jeg hadde fått innvilget 21 timer til i uke til lese- og skrivetrening med en mannlig støttelærer som hadde ansvar for dette, jmf. det andre sitatet under kap. 5.1. Som det fremkommer av det jeg har presentert i kap 5.2, likte jeg godt den mannlige støttelæreren, både hans ulike måter å drive sin undervisning på overfor meg og hans væremåte for øvrig. Jeg ga også selv på ulike måter uttrykk for motivasjon for å bli bedre i lesing og skriving i relasjonen og støttetimene med denne læreren. Det er nærliggende å se en mulig sammenheng mellom min motivasjon og kvaliteten på relasjonen med denne støttelæreren. Denne antatte sammenhengen samsvarer med

---

hva jeg i teorikapitlet har fremhevet med henvisning til Nordahl et.al (2005), Ogden (2002) og Pape (2001), og den belyses slik i et utvalgt sitat fra kap. 4:

*[...] Jeg ble veldig motivert for å lære å lese og skrive, slik at jeg kunne slippe å tro at jeg ble oppfatta som dum av andre som ikke hadde problemer med dette og dermed ikke forstod. Etter en del støtteundervisning med denne læreren, fikk jeg en tro på at jeg ville klare å lese og skrive. [...]*

Både min kvinnelige lærer og den mannlige støttelæreren jeg hadde i norsk i 8. og 9. kl. og første året på videregående var av stor betydning for min fremgang i lesing og skriving på denne tiden. Selv om jeg altså omsider fikk erfare gode tiltak initiert fra pedagoger i forhold til mine lese- og skrivevansker, ville jeg ha profittert på å erfare dette langt tidligere i min skolegang enn jeg gjorde. For som Lyster (2002, 2004) presiserer; jo tidligere tiltak iverksettes overfor lese- og skrivevansker, desto større sannsynlighet er det for å snu en uheldig utvikling i forhold til skriftspråkutviklingen. Hvis mine skriftspråklige vansker tidligere hadde blitt oppdaget og møtt med hensiktsmessige tiltak, slik Lyster (2002, 2004) poengterer betydningen av, ville jeg naturlig nok også ha utviklet økt motivasjon for å lese og skrive. Dette ville igjen ha økt sannsynligheten for at jeg på et tidligere tidspunkt ville ha gått inn for å bli bedre til å lese og skrive. For siden skriftspråkutviklingen, som beskrevet i kap. 3.6, ofte har sammenheng med talespråkutviklingen, ville risikoen naturligvis ha blitt redusert for å bli misforstått på grunn av dårlig ordforråd. Sannsynligheten for at jeg skulle kunne klare å gjøre meg forstått ville med andre ord ha vært større hvis jeg hadde hatt tilgang til begreper for det jeg til enhver tid mente og forsøkte å formidle, jmf. refleksjonene rundt teorien til Rommetveit (2000) i kap. 5.4.

Hvis skolen tidligere hadde oppdaget mine betydelige lese- og skrivevansker og møtt disse med hensiktsmessige strategier og tiltak for å redusere dem, ville jeg høyst sannsynlig ha sluppet å bli oppfattet som ”nesten analfabet” i kartleggingen av lese- og skriveferdighetene mine i 8. kl. Dette samsvarer med hva Lyster (2002, 2004) poengterer betydningen av. Det var etter mitt syn uheldig at symptomene jeg helt fra skolestart av hadde på lese- og skrivevansker i 5. klasse kun ble møtt med tiltak for angivelige samsynsvansker, noe som fremkommer av følgende sitat fra kap. 4:



---

*[...] Jeg var i en periode i 5. klasse både hos øyelege og optiker, men de fant ingenting. Jeg mente også selv at jeg ikke kunne ha dårlig syn, siden jeg så bra. Det eneste problemet var at jeg anstrengte øya mine mye ved lesing og skriving. Jeg fikk likevel diagnosen samsynsvansker og briller med prismeglass som skulle kompensere for samsynsvanskene. [...]*

## **5.6 AD/HD og andre typer og grader av atferdsvansker**

I bearbeidingen av mitt datamateriale kommer det klart frem at jeg gjennom hele min skolegang og mitt utdanningsløp hadde klare symptomer på og kjennetegn ved den hyperkinestetiske forstyrrelsen AD/HD, selv om jeg ikke fikk diagnosen før den ble dokumentert av *Nevropsykologisk Senter* 24.01.06. Jeg hadde imidlertid en rekke andre former for og grader av atferdsvansker helt fra barneskolealder av, som jeg har beskrevet og reflektert over i ulike sammenhenger i oppgaven. Det at jeg hadde klare symptomer på AD/HD allerede i barneskolealder ble dokumentert i det polikliniske notatet skrevet av psykologen ved Telemark sentralsykehus 23.06.03 slik:

*[...] Anamnese tyder vel på en viss hyperaktivitet siden barndommen, men altså ikke nok til at sakkyndig team vil sette AD/HD-diagnosen. [...]*

Ut fra et medisinsk perspektiv er det nærliggende å tenke at hvis jeg hadde fått diagnosen AD/HD og adekvat behandling for dette (samtalebehandling og rette medisiner) tidligere i min skolegang enn som voksen, ville mine atferdsvansker kunne ha blitt redusert både i alvorlighetsgrad/ intensitet, omfang og hyppighet.

Ut fra et humanistisk perspektiv derimot (Maslow 1970) ville det ha vært minst like betydningsfullt å få mine grunnleggende behov godt nok dekket i samspillet med omgivelsene. Jeg vil eksemplifisere ved å trekke frem det han beskriver som menneskers egenverdbehov. For at dette skal dominere, forutsettes det at elementære sikkerhetsbehov, trygghetsbehov og sosiale behov til en viss grad er dekket (ibid). Dette ser jeg i sammenheng med de ulike konkrete forslagene til tiltak Endrerud (2001) presenterer i lys av samme teori. Han har spesielt fokus på elever med utagerende atferdsvansker og lav motivasjon for teoretiske skolefag (ibid). Dette har høy grad av relevans i forhold til refleksjoner over mine egne erfaringer fra min

---

tidligere skolegang. Jeg tenker spesielt på betydningen av at man i skolen har rom for, tilrettelegger og organiserer aktiviteter og fag på alternative, mer praksisnære måter enn tradisjonell abstrakt og praksisfjern teoriinnlæring. Slike alternative opplæringstilbud opplever mange i elevgruppen beskrevet ovenfor, inkludert meg selv som skolegutt, som langt mer motiverende og meningsfullt å bruke sin tid, energi og innsatsvilje på. Da jeg gikk på Lillegården spesialskole opplevde jeg tilsvarende aktiviteter, pedagogiske tilnærminger og organiseringsformer som Endrerud (2001) gir mange gode, kreative eksempler på. For meg var det som beskrevet en av de få gangene jeg opplevde positive mestringsopplevelser i forhold til skolefaglige forventninger. Dette ga meg økt selvtillit og motivasjon til å gå inn for å gjøre det bra på skolen. Det var også første gang jeg virkelig opplevde at også jeg gikk på skole og ble motivert for å ta ansvar både i forhold til skolefag og oppførsel.

Kritiske innvendinger mange har til slike kreative, praksisorienterte aktiviteter i skolen, er at det hindrer elevene i å komme gjennom det viktige og egentlige pensum (Endrerud 2001). Endrerud (ibid) imøtegår selv den kritiske innvendingen ved å påpeke noe jeg selv har erfaringer med og er enig i. Jeg deler hans erfaring med at all tålmodig, grundig arbeidsinnsats og samarbeid mellom elever og pedagoger rundt fag og prosjekter som elevene selv opplever overkommelige, meningsfulle, viktige og som de ser konkrete resultater av, utgjør et viktig grunnlag også for motivasjon for å lære mer teoretiske fag. Dette kan være teori i forhold til det som arbeides med der og da og/ eller det kan være motivasjon for å erverve seg teoretisk og akademisk kunnskap senere i livet. Det siste har jeg også erfart, ved at jeg begynte og fortsatte med studier ved Universitetet i Oslo.

Videre ser jeg muligheten for at mine skolerelaterte vansker kunne ha blitt redusert hvis mine omgivelser hadde gått mer aktivt inn for å forstå *hvorfor* jeg oppførte meg som jeg gjorde. Dette er det igjen nærliggende å se i lys av for eksempel Duvner (1999) og Zeiner et.al. (2004) sin presisering av at risikoen for utvikling av alvorlig utagerende atferdsproblematikk hos barn og unge med AD/HD øker hvis omgivelsene ikke viser en genuin interesse og forståelse for bakenforliggende årsaker

---

til atferds- og lærevanskene ved AD/HD. I tråd med perspektiver som presenteres her og en rekke andre sammenhenger og steder i oppgaven, er det økt risiko for at de med AD/HD og alvorlige tilleggsvansker skal komme inn i ulike negative interaksjonsspiraler hvis en i stedet blir møtt med overvekt av negativ oppmerksomhet (Barkley, 2001, Duvner, 1999, Øgrim & Gjærum 2005, Zeiner et.al. 2004). En del av den negative interaksjonsspiralen innebærer også økt risiko for forsterkning av allerede eksisterende dårlig selvoppfatning og konstruktiv mestring av en rekke ulike underliggende følelser (Duvner, 1999, Zeiner et.al. 2004). Refleksjonene i dette avsnittet samsvarer med hva som er belyst i kap. 3.3.1 og kap. 5.3.

I kap. 3.1 presenterte jeg den firedelte modellen til Nordahl et.al. (2005) og presiseringen til Ogden (2002) og Aasen et.al. (2002) av at atferdsvansker er et komplekst og mangetydig begrep som må vurderes i lys av en rekke kriterier. Vurdert i lys av dette, ser jeg i min analytiske bearbeiding av mitt datamateriale at jeg opp gjennom livet har hatt de fleste former for og grader av atferdsvansker, alt fra mindre alvorlig uro og forstyrrelser i klasserommet til alvorlig utagerende atferd som kriminalitet, rusmisbruk og vold. For jeg hadde primært utagerende atferdsvansker, men også vansker av den typen som gjerne karakteriseres som innagerende eller innadvendte atferdsvansker, jmf. sosial isolasjonsnivået i den firedelte modellen til Nordahl et.al. (2005). Innenfor denne kategorien strevde jeg mer konkret med uro/ redsel/ angst og tristhet/ depresjon og tendens til å holde vonde og vanskelige følelser og tanker for meg selv i stedet for å være åpen til andre om det. Alvorlige psykiske problemer i form av angst og depresjon var imidlertid som beskrevet ikke blant de mest påfallende symptomene før jeg var blitt myndig. Dette ble jeg ikke betydelig plaget av før etter at jeg hadde blitt voksen, særlig rundt 21- og 32-34-års alder i forbindelse med alt som var vondt og vanskelig da. Gjennom hele min skolegang sleit jeg imidlertid med en underliggende overdreven sensitivitet/ sårbarhet/ følsomhet og dårlig selvoppfatning og utrygghet i forhold til meg selv. Dette er interessant å reflektere over i lys av det jeg i teorikapitlet har beskrevet i forbindelse med at det på mange måter både kan være uhensiktsmessig og vanskelig å skille klart mellom

---

innadvendte og utagerende vansker (Folkman, 1999, Johannesen, 1995, Aasen et.al. 2002). For eksempel bunner ofte både innagerende og utagerende atferdsproblematikk i den samme underliggende utryggheten, mistilliten og dårlige selvoppfatningen preget av tanker om at en er håpløs, mislykket og mindreverdige (ibid). Dette styrker igjen synet på betydningen av å få dekket ens grunnleggende menneskelige behov.

Som beskrevet i kap. 3, er diagnosen AD/HD en forkortelse for oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker samt motorisk overaktivitet, der funksjonsevnen til den enkelte ofte kommer an på komborbiditeten ved diagnosen (Zeiner et.al. 2004). Som beskrevet og eksemplifisert på ulike måter, hadde jeg altså en rekke klare kjennetegn på AD/HD og på det som med utgangspunkt i dette diagnostiske perspektivet beskrives som tilleggsvansker i form av ulike typer og grader av atferdsvansker. Min samlede funksjonsevne, her med spesielt fokus på ferdigheter i lesing, skriving og teorifag, samt sosial kompetanse, var i store deler av min skolegang preget av problemer. Det er nærliggende å se en sammenheng mellom mine ulike problemer. Dette kan forstås i lys av de mange teorier og forskningsresultater som viser at jo flere og mer alvorlige tilleggsvansker ved AD/HD, desto større er risikoen for at barn og unge med diagnosen skal få problemer og falle utenfor både i skolen og ellers i samfunnet (Barkley, 2001, Duvner, 1999, Øgrim & Gjærum 2005, Zeiner et.al. 2004). Spesielt gjelder dette der den med symptomer på AD/HD i tillegg sliter med alvorlige og omfattende atferdsvansker, inkludert rusproblematikk og kriminalitet. Dette var også tilfelle for meg, noe som kan forklare at jeg oppfattet meg selv og ble oppfattet og møtt som så atferdsvanskelig som jeg forståelig nok ble.

### *5.6.1 Sosial kompetanse*

Sosial kompetanse viser blant annet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan beskytte mot utvikling av atferdsvansker (Ogden, 2002, Pape, 2001). Selv om ulike tidsepoker, kulturer og miljøer kan verdsette litt ulike sosiale ferdigheter, er de fleste enige om at empati, selvkontroll, selvhevdelse, samarbeidsevne og ansvarlighet

---

er relativt stabile sosiale ferdigheter. Flere undersøkelser viser også at det for mange er en klar sammenheng mellom en mangelfull sosial kompetanse, konsentrasjonsvansker, atferdsvansker og skolefaglige vansker (Ogden, 2002). Slik var det også for meg.

Jeg vil imidlertid begrense meg til å presentere refleksjoner rundt hvor viktig det ville ha vært for meg å utvikle et større begrepsapparat. Slik ville jeg ha kunnet hevde meg selv på mer konstruktive og kontrollerte måter enn ved å slå, slåss eller utagere på andre måter. Det ville også ha bidratt til at mine mange sterke følelser kunne ha kommet mer kontrollert til uttrykk. Dette ville igjen med høy sannsynlighet ha ført til økt grad av ansvarlighet og evne til å samarbeide konstruktivt med andre. Dette samsvarer med hva som er beskrevet om begrepet sosial kompetanse i teorikapitlet (Ogden 2002) og med teoriene til Rommetveit (2000) og Lyster (2002, 2004).

---

## Kapittel 6. Oppsummerende refleksjoner

Jeg minner om min problemstilling, siden den er styrende for hele min masteroppgave:

*Hvordan opplevde jeg tilværelsen i skolen og på fritida, hvordan ble jeg oppfattet og møtt, og hvordan ville jeg ha profittert på å bli møtt?*

I bearbeidingen av mitt datamateriale fremkommer det tydelige tendenser på at jeg gjennom hele min skolegang opplevde meg misforstått og mislykket i forhold til omgivelsenes forventninger og krav til meg. Dette gjaldt spesielt i forhold til lesing, skriving og teoretiske skolefag. Det gjaldt imidlertid også i forhold til andre krav og forventninger jeg ble møtt med i skolesammenheng: I stor grad opplevde jeg at skolen var et system hvor jeg ble møtt med forventninger om at man skulle oppføre seg og løse skolefaglige utfordringer på bestemte måter og til bestemte tider som ikke samsvarte med mine forutsetninger og behov. Her tenker jeg på krav til å sitte stille og være stille eller kun gjengi muntlig og skriftlig abstrakt teoretisk kunnskap når det var min tur. Den teoretiske kunnskapen som ble forventet og verdsatt var dessuten slik som for meg ofte virket meningsløs og løsrevet fra sin praktiske og helhetlige sammenheng. I dag forstår jeg at dette ble vanskelig for meg å mestre konstruktivt og at jeg derfor ofte satt igjen med nederlagsfølelse i forhold til skolen. Jeg opplevde et stort misforhold mellom de forventning jeg møtte i skolen og mitt høye energinivå og behov for spontant å formidle mine mange tanker muntlig. Skolens krav samsvarte heller ikke med mitt påtrengende behov for hyppig fysisk aktivitet og mange pauser. Dette behovet var like stort i min skoletid som i min fritid. I fritida fikk jeg utløp for mange av disse behovene, men i skolen måtte jeg hele tiden ta meg sammen for å innfri kravene. Dette og de negative reaksjonene jeg møtte hver gang jeg ikke klarte det, opplevde jeg veldig frustrerende. På Lillegården spesialscole opplevde jeg derimot for første gang i mitt liv at jeg gikk på ordentlig skole jeg også og at jeg mestret mange av de utfordringene og kravene jeg møtte. På Lillegården opplevde jeg

---

at opplæringstilbudet på alle måter var mer fleksibelt og tilpasset mine og andre elevers individuelle forutsetninger og behov. For eksempel var det der tilrettelagt for alternative, praktisk orienterte aktiviteter av ulik art som jeg opplevde det langt mer meningsfullt å gjøre en innsats i forhold til enn bare teoretiske skolefag formidlet på den tradisjonelle måten.

Jeg har i oppgaven videre på ulike måter belyst at jeg har slitt med mange ulike former for og grader av atferdsvansker i min skolegang. Dette har rommet alt fra uro og bråk i klasserommet til alvorlig utagerende atferd som vold, kriminalitet og rusmisbruk. Dette samsvarer med teoriene til blant andre Ogden (2002) og Aasen (2002) om at begrepet atferdsvansker er komplekst. Det er komplekst ved at atferden må vurderes i lys av en rekke kriterier og ved at uttrykksformene og intensiteten kan variere og forandre seg. I denne sammenheng viser jeg til atferdsvansker uavhengig om det betraktes som et selvstendig fenomen eller som en tilleggsvanske ved AD/HD. Det som imidlertid var mer eller mindre konstant i min skolegang var en underliggende dårlig selvoppfatning: Jeg opplevde gjennom hele min skolegang at jeg var, og ble oppfattet og møtt som, en slitsom, håpløs, brysom og uønsket problemelev. Andre begreper det gjorde vondt til stadighet å oppleve at jeg ble oppfattet og møtt som, var ramp, bråkmaker, pøbel og skoletaper. Dette førte til opprettholdelse og forsterkning av den destruktive motivasjonen til å fortsette med mine mange dekompenenserende, destruktive mestringsstrategier. Som belyst i oppgaven, forstår jeg dette synonymt med atferdsvansker. Den vide mestringsforståelsen til Magnussen (1998) ligger til grunn for denne forståelsen, jmf. kap. 3.3.2 og 5.3.

Videre har jeg i oppgave reflektert rundt at jeg gjennom hele min skolegang hadde tendens til å havne i ulike selvforsterkende negative interaksjonsprosesser. Her viser jeg blant annet til tendensen til at vansker på ulike utviklingsområder påvirket og forsterket hverandre gjensidig negativt. De negative selvforsterkende interaksjonsprosessene gjaldt imidlertid også konfliktfylte relasjoner mellom meg og ulike personer i mine omgivelser. Dette har jeg drøftet i lys av ulike relevante

---

humanistiske, behavioristiske og systemiske teorier. For eksempel ble min underliggende dårlige selvoppfatning (Bø & Helle 2002) eller lave self-efficacy (Bandura 1997) til stadighet forsterket av den utilfredsstillende behovsdekningen som preget relasjonen med andre. Min dårlige selvoppfatning ble stadig forsterket av den negative oppmerksomheten jeg møtte i samspillet med mitt økologiske nettverk, for å bruke terminologien til Bronfenbrenner (1979). Større grad av kontinuitet mellom mikrosystemene hjem og skole ville også ha hatt positiv effekt på meg.. Jeg opplevde i min skolegang samtidig heldigvis flere betydningsfulle, gode relasjoner med pedagoger, familiemedlemmer, venner, behandlere og andre. Pedagogene jeg har fremhevet min positive opplevelse av, hadde til felles at de viste en genuin omsorg og interesse for meg. I tillegg var de flinke til å tilby meg det differensierte opplæringstilbudet jeg hadde behov for. Relasjonene med disse bar i tillegg, i likhet med andre betydningsfulle relasjoner, preg av trygghet, tillit, forutsigbarhet og av opplevelsen å bli sett, hørt, tatt på alvor, samt akseptert og møtt som den jeg var. Ideelt sett skulle jeg ha opplevd flere slike kvalitativt gode relasjoner.

Belyst opp mot relevant teori presentert i kap. 3, er at det er nærliggende å se en sammenheng mellom de ulike vanskene jeg strevde med i min skolegang og mellom vanskene og hvordan jeg ble oppfattet og møtt av mine omgivelser. Her tenker jeg nærmere bestemt på sammenhengen mellom en rekke faktorer, som;

- 1) mine talespråkvansker
- 2) lese- og skrivevansker
- 3) ulike former for atferdsvansker (destruktive mestrings- og overlevelsesstrategier) generelt og symptomene på AD/HD spesielt
- 4) kvaliteten på relasjoner med lærere og andre betydningsfulle voksne

Hvilke vansker og utviklingsområder det ville ha vært mest hensiktsmessig å iverksette tiltak overfor for at jeg tidligere skulle ha kommet inn i mer positive interaksjonsprosesser, avhenger av hvilket teoretisk perspektiv en tar utgangspunkt i. For eksempel legger Lyster (2002, 2004), med sin spisskompetanse på feltet lese- og skrivevansker, forståelig nok vekt på betydningen av å gripe fatt i disse vanskene. Ut



---

fra dette perspektivet ser jeg muligheten for at tidligere oppdagelse og intervensjon i forhold til mine lese- og skrivevansker ikke bare ville ha fått positiv effekt på skriftspråkutviklingen. Det ville trolig også ha fått positive konsekvenser for de andre utviklingsområdene, for eksempel talespråkutviklingen. I tråd med teoriene til Rommetveit (2000) og Lyster (2002, 2004) ville jeg følgelig ha profittert på å møte voksne som i større grad gikk aktivt inn for å forstå meg og hjelpe meg til å gjøre meg forstått med tale- og skriftspråket. Det ville trolig ha ført til at jeg ville ha klart å forklare meg bedre ved at jeg ville ha hatt et større ordforråd jeg kunne bruke for å gjøre meg forstått og uttrykke følelser konstruktivt. Dette ville igjen høyst sannsynlig ha fått positive konsekvenser for den sosio-emosjonelle eller psykososiale utviklingen. Med andre ord ville intervensjoner i forhold til tale- og skriftspråkutviklingen på et tidligere tidspunkt kunne ha medført reduksjon i varighet og alvorlighetsgrad av atferdsvanskene og tilsvarende til økt sosial kompetanse.

Ut fra et medisinsk perspektiv vil en først og fremst være opptatt av betydningen det har for den helhetlige utviklingen til barn og unge som fyller kriteriene på diagnosen AD/HD, at de tidligst mulig får diagnosen. Målet med dette vil i et slikt perspektiv være at medisinske og pedagogiske intervensjoner og behandling for AD/HD kan iverksettes og gjennomføres. Ut fra et humanistisk perspektiv (Endrerud, 2001, Maslow, 1970) vil man mene at det viktigste er at grunnleggende menneskelige behov tilfredsstilles. I et slikt perspektiv er tanken at slik behovsdekning vil få positive konsekvenser for vansker på de fleste andre utviklingsområder, spesielt det psykososiale. Bandura (1997) og Skinner (i Woolfolk 2004) vil, i tråd med kjennetegn ved behavioristiske og systemiske teorier, være opptatt av at en i forandringsprosesser i forhold til negativ atferd og læring må starte med å endre miljøfaktorer som opprettholder og forsterker denne. Jeg ville ha profittert på å ha blitt oppfattet og møtt med mer positive holdninger, samt positive forventninger til og reaksjoner på positiv atferd og innsats i forhold til skolefag. Dette ville ha styrket sannsynligheten for utvikling av en mer positiv selvoppfatning, læringsmotivasjon og konstruktiv mestring/ sosial kompetanse (Bandura, 1997, Ogden, 2002, Nordahl et.al., 2005, Skinner i Woolfolk (2004).

---

## Kildeliste

- Antonovsky, A. (1993). "The structure and Properties of the Sense of Coherence scale." *Social Science and Medicine*, 36 s. 725-733. Pergmon Press Ltd.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Oslo: Det Norske Samlaget
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner U. (1973). *Barn I to verdener: USA og Sovjet*. Oslo: Gyldendal
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Mass, Cambridges
- Bø I. & Helle L. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Charmaz, K. (2003). "Grounded Theory" I: Smith J.A (ed), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. London: SAGE Publications
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Duvner, T (1999). *AD/HD Impulsivitet. Overaktivitet. Konsentrasjonsvansker*. Oslo: IKS-Forlaget. Oversatt av Bodil Sunde
- Endrerud, T. (2001). *Ansvarslæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 1. utgave 1990
- Engelsen, Ulstrup Britt (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner. Hva, hvordan og hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Folkman, M-L (1999). *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Gadamer, H.G, (1960, 1997). *Truth and Method*. 2th Revised Edt. New York: Continuum
- Gall, M.D, Gall, J.D & Borg, W.R (2003). Ch. 14: "Case Study Research" I: *Educational Research. An introduction*. 7<sup>th</sup> ed. USA: Pearson Education Ltd.
- Giorgi A. & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. Smith, J.A (ed): *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. London: SAGE Publications

- 
- Goodson, I. (2000). *Livshistorier. Kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative studier i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget. 2.utg.
- Johannesen, E. (1995). *Lille Per altfor vill. Lille Kari altfor snill*. Oslo: Sebu Forlag
- Klefbeck J. & Ogden T. (1995). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano
- Kunnskapsløftet LK-06 (2006). *Læreplanverket for grunnskolen og videregående opplæring*.
- Lund I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Magnussen F. (1998). *Atferdsforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva? I: Gjørum B. et.al.: Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- Murray, M. (2003). "Narrative psychology". I: Smith, J.A. (ed): *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. London: SAGE Publications
- Nordahl T., Sørli, A-M, Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen. LP-modellen. Læringsmiljø og analyse*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Ogden T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A.S
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)* Lov-1998-07-17-61
- Pape K. (2001). *Læreren –pedagog eller omsorgsarbeider? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: Aschehoug & Co.

- 
- Rommetveit R. (1972, 2000). *Språk, tanke og kommunikasjons. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget 1972. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000
- Skaalvik E.M. & Skaalvik S (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spence, D. (1982): *Narrative Truth and Historical Truth*. New York: W.W. Norton
- Stern, D. (1985): *The interpersonal World of the Infant. A view from Psychoanalysis and Development Theory*. New York: Basic Books.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990, 1998). *Basic og Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Technique*. London: Sage Publications
- Sørli, A-M. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis
- White, M. & Epston, D. (2000). *Narrativ terapi: en introduksjon*. Stockholm: Mareld
- Woolfolk A (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Aasen P., Nordtug B., Ertesvåg S.K. & Leirvik B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

---

## **Vedlegg**

## Vedlegg 1: Dokumentasjon fra Skien PPT på lese- og skrivevansker

Skien pedagogisk-psykologisk kontor

(Skien P.P. kontor)

Lundegt. 19 - Tlf. (035) 24 504 - 24 507

3700 Skien

KOPI

3700 SKIEN, 14.10.87.

IJ/IT.

Til Skogmo videregående skole,  
v/Reidun Omland,  
3700 S K I E N.

Gjelder: Trond K. Sveva, født 20.08.71.

Adr.: Tømmerlensa 46, 3700 S K I E N.

Henvist etter eget ønske på grunn av lese- og skrivevansker.  
Rapportgrunnlag: Dale- og Carlstens lese- og skriveprøve og  
intervju med eleven.

På leseprøva leser Trond 46 ord i minuttet. Det er svært seint.  
Men han har god leseforståelse. På skriveprøva får han 15 feil.  
Feiltypene er dobbel konsonant, g/k, stum d og e/æ.

Trond har gått på Strømdal barneskole og Gulset ungdomsskole.  
Hans vansker ble oppdaget i 3. klasse, og han har hatt støtte  
i norsk fra 3. klasse og ut 9. klasse. Han har hatt støtte i  
engelsk i 8. og 9. klasse. I 5. klasse ble det oppdaget samsyns-  
vansker. Han har prismebriller. Trond har hatt god hjelp av  
støttelærer på ungdomsskolen. Han virker godt motivert til å ar-  
beide med vanskene.

Konklusjon: Trond har lese- og skrivevansker som skyldes sam-  
synsvanskene.

Tilråding: Trond bør få mye muntlig hjelp i undervisningen.  
I norsk bør han få kurs i språklige kunnskaper og ferdigheter  
1 time pr. uke i gruppe over en periode.

### Litteratur og hjelpemidler:

Aud Hovig: Rettskrivingshjelp for unge og voksne, Universitets-  
forlaget 1983 og Norsk i praksis, temaheftene, Gyl-  
dendal 1985.

Inge Jørgensen  
PPR/spes.ped.

Kopi til eleven.

## Vedlegg 2: Vitnemål fra Gulset ungdomsskole

### VITNEMÅL

Født			Personnummer
Dag	Mnd.	År	
20	08	71	38799

Trond Kristian Sævi, har i 19.87 som elev av Gulset ungdomsskole gjennomgått grunnskolen etter lov av 13. juni 1969.

#### Obligatoriske fag

#### Standpunktkarakterer<sup>1)</sup>

Kristendoms-kunnskap<sup>2)</sup>

Norsk<sup>3)</sup>

Norsk sidemål, skriftlig

Samisk som førstespråk<sup>4)</sup>

Samisk som andrespråk<sup>4)</sup>

Norsk som andrespråk<sup>4)</sup>

Annet morsmål<sup>5)</sup>

Matematikk

Engelsk

Samfunnsfag

Naturfag

Musikk, avsluttet 9. klasse

Forming, avsluttet 8. klasse

Kroppøving

Heimkunnskap, avsluttet 7. klasse

Annen religions- eller livssynskunnskap<sup>2)</sup>

Orden godt

Oppførsel moksa god

Eleven har tatt del i avgangsprøve i<sup>6)</sup>

matematikk  
(Fag)

skriftlig  
(Prøveform)

godt  
(Prøvekarakter)

samf. fag  
(Fag)

muntlig  
(Prøveform)

godt  
(Prøvekarakter)

(Fag)

(Prøveform)

(Prøvekarakter)

Merknad<sup>7)</sup>

(Valgfag 8. og 9. klasse på neste side.)

Støren, den 19. juni 19 87.

Ole P. Rasmussen  
rektor

Knut Halvén Brædd  
klassestyrer

### Vedlegg 3: Brev fra skolepsykologen til Gulset ungdomsskole

5. juni 1985.

AVF/IT.

Til Lunde ungdomsskole,  
S K I E N.

Gjelder: Trond Sveva, født 20.08.1971.  
Lunde ungdomsskole, 7. klasse.

Jeg har gjennom skolen fått opplyst at Trond Sveva ønsker å begynne på Gulset ungdomsskole fra høsten 1985.


I den sammenheng har jeg hatt kontakt med Trond som virker åpen og grei under samtalen her. Han opplever skolesituasjonen som lite tilfredsstillende og mener han vil ha bedre muligheter for å trives og arbeide dersom han kommer over til Gulset skole. Trond har et relativt realistisk bilde av sin egen situasjon og legger ikke utelukkende skylda på "de andre."

Mitt inntrykk av gutten er at han har tenkt gjennom problemene og er innstilt på å starte på "eit nytt og bedre liv." Om han virkelig greier det, er det vanskelig å si noe bestemt om. Men jeg mener at han bør få denne sjansen fra høsten.

Aasta Vegum Fyrstro.



## Vedlegg 4: Sakkyndig uttalelse, dysleksi. Skien kommunale vokseopplæring

		<b>SKIEN KOMMUNALE VOKSEOPPLÆRING,</b>	<b>Avd. Solumsgate</b>
Solumsgt.38, 3733 Skien		Tlf. 35520057	Fax. 35520760 Fax. 35531049

Dato: 20.11.02

### Sakkyndig uttalelse, dysleksi

Det bekreftes med dette at Trond Kristian Sveva, født 20.08.71 har dysleksi. Vanskene er av slik art og grad at de kvalifiserer til særskilt tilrettelegging av eksamen. Det er krysset av for aktuelle tiltak i skjemaet nedenfor.

A.	Tiltak ved ordinær eksamen	
	A1	Forlenget tid ved skriftlig eksamen. Eleven har vesentlig nedsatt arbeidshastighet
X	1a	Eksamenstiden forlenget inntil 1 time
	1b	Eksamenstiden forlenget ut over 1 time. Dette blir ført på vitnemålet
X	1c	Forlenget forberedelsestid på eksamensdagen.
	A2	Andre tiltak
	2a	Hjelp til å slå opp i hjelpemidler. Hjelp til føring av besvarelsen
X	2b	Kan få lest oppgaveteksten høyt
	2c	Eget rom til disposisjon
	2d	Lytteprøve erstattet med ukjent tekst
	2e	Eksamensoppgaver i punkt
	2f	Oppblåsing av teksten
X	2g	Innlesing av teksten på kassett
	2f	Tolk til muntlig eksamen
X	2h	Forklaring av vanskelige ord i oppgaveteksten - gitt av faglærer
	2i	Andre tiltak:
	A3	Hjelpemidler
	3a	Bruk av PC. Tekstbehandlerprogram uten ordliste og uten retteprogram
X	3b	Bruk av PC. Tekstbehandlerprogram med ordliste og med retteprogram.
	3c	Bruk av tospråklige ordbøker.
B.	Kombinasjon av skriftlig og muntlig eksamen (kort begrunnelse)	
x	Det bør kunne gis mulighet til alternativ eksamensform, dersom Trond vil kunne profitere på det. Utredningen viste at det å formulere seg skriftlig var problematisk. en kombinasjon ville gi muligheter til å forsvare en besvarelse muntlig.	
C.	Muntlig eksamen i stedet for skriftlig eksamen (kort begrunnelse)	
D.	Skriftlig eksamen i stedet for muntlig eksamen (kort begrunnelse)	

*Anne Mari Landsverk*  
spesiallærer